

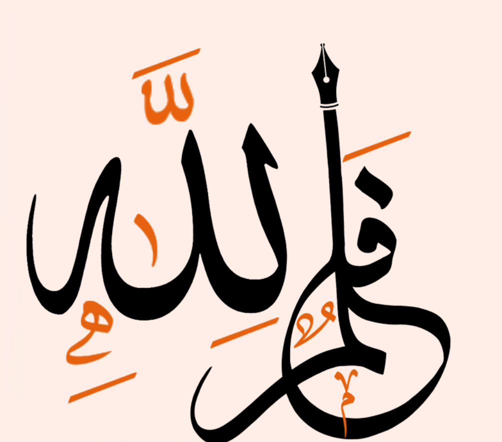
بريد المراسلة
لملاحظاتكم وتصويباتكم



مستجدات نظام التربية والتكوين

هذا الكتاب:

- للمقبلين على مباراة التعليم بمختلف تخصصاتهم.
- لطلاب المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.
- لطلاب الإجازة في التربية.
- للأساتذة الممارسين.

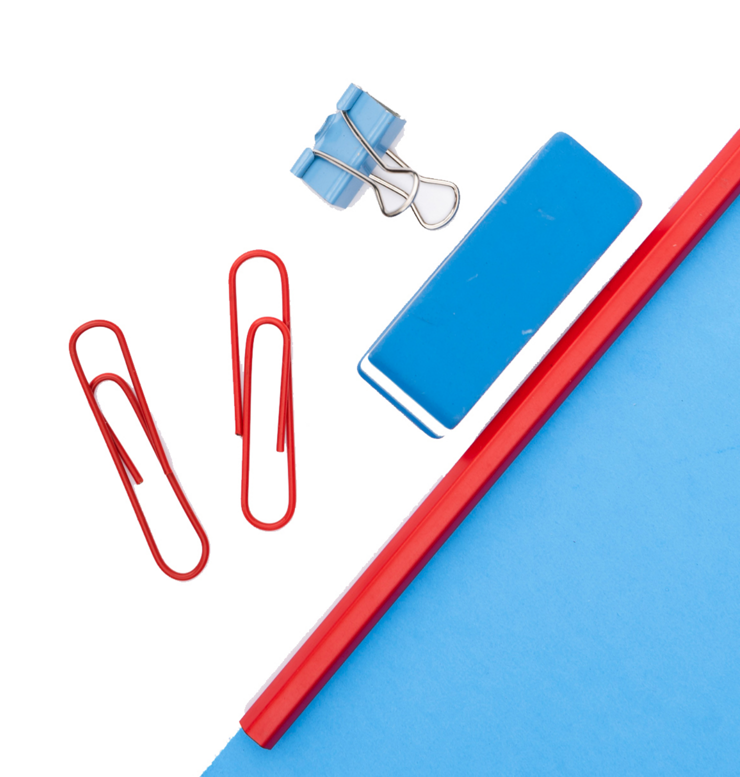



وقل رب زدني علما






هذا الكتاب وقف لله تعالى، فمن استغنى عن الانتفاع به فليدفعه إلى غيره ممن ينفتح به من طلبة العلم.



المُقَدِّمَةُ الأُولَى:

فِي بَيَانِ المَنْهَجِ وَأَصْلِ المَادَّةِ.

الحمد لله على نواله، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وصحابته وآله.

وبعد؛

فإن هذا التأليف في أصله الأول كنت وضعته لنفسي على عجل، وإنما دعاني إلى ذلك أني رأيت مسائل مستجدات التربية والتكوين قد تَفرَّقت بين المنشورات والملخصات غيرَ مرتبةٍ في أبوابها ولا مُنتَظِمةٍ، فاستخرت الله جلَّ في علاه، وهو الكريم المنَّان، في وضع كتاب في هذا الشأن، أُرَتِّبُ فيه مسائلها وأهذِّبُها على قدر الوسع، وأجعل كل مسألة في بابها حسب توصيف المجالات المضمونية لاختبارات توظيف الأساتذة لآخر سنة (نونبر 2019). فكان ذلك، ولله الحمد من قبل ومن بعد، بل وكان أن أَحْدَثَ من الأثر فوق ما هو مأمول.

ولما تعاقبت الظُّلَمُ والأضواء وتَوالت، سألني من لا تسعني مخالفته. جنبنا الله وإياه آفات الوقت وأغياره. أن أنشره للمقبلين على مباراة التعليم، عسى أن يُمَكِّنَهُم الله من قِيَّادِها، وأن يَحُلَّ لهم ما استُبْهِمَ من أغراضِها. فرجعت إلى ما كان مُسَوّدًا من قبل، وعزمت على جمعه وتنسيقه وإخراجه لطلبة العلم، فجاء على هيئته التي بين أيديكم .

هذا، وليس لي في هذا الكتاب إلا الجمع والترتيب والتبويب، أما المادة العلمية فهي منثورة ومتفرقة في الوثائق الرسمية وكتب علوم التربية، وهي منبعها الأصلي، والملخصات والتشجيرات التي قام بها بعض الفضلاء. مع ما في بعضها من خلل. جهد لا يعدمون أجره إن شاء الله.

وَالله نسأَل التَّوفيق والفهم والعزم الصَّحيح والإرادة الصادقة، وأن يكون القبول حظه ونصيبه.

المُقَدِّمَةُ الثَّانِيَّةُ:

فِي مَسَائِلَ مَنْثُورَةٍ تَتَعَلَّقُ بِحُسْنِ تَدْبِيرِ الوَقْتِ وَكَيْفِيَّةِ المُرَاجَعةِ.

الحمد لله المنفرد بالخلق والتدبير، الواحد في الحكم والتقدير، الملك الذي {ليس كمثله شيء وهو السميع
البصير}، والصلاة والسلام على سيدنا محمد البشير النذير، وعلى آله وأصحابه ذوي القدر الكبير.

وبعد؛

إن أول ما ينبغي العناية به للمقبل على المباراة، بعد توفير المادة وترتيبها، أن يضع برنامجا زمنيا مرنا يتناسب وقدراتِهِ ويتماشى مع استعداداتِه النفسية والبدنية، وذلك بأن يَعمَد إلى اختيار أكثر الأوقات التي يرى نفسه فيها أهلا لاستقبال المعلومات وفهمها بعيدا عن كل ما من شأنه أن يعيق دراسته، ثم يعمد إلى تغيير الوقت باستمرار بتقديم أو تأخير لكي لا يألف الدماغ وقتا معينا فَيَتَبَلَّدَ، وهذه الطريقة كفيلة بتجنيب مُتَّبِعِهَا أن يكون تحت وابلٍ ضخم من الضغوطات بسبب المهام الكثيرة التي قد تعترضه وهو في محيط صخب. والأمر الثاني، أن يجعل له مذكرة من قسمين: قسم لتسجيل رؤوس الأقلام ووضع خرائط ذهنية لما مرّ معه حتى يَسهُل استحضاره مستقبلا، وقسم لتسجيل الأمور التي اسْتُغْلِقَ عليه فهمها للرجوع إليها وبحثها عند الفراغ من المراجعة. والأمر الأخير الذي لا ينبغي أن يغفل عنه هو مراجعة ذلك كله وتكراره، لما لذلك من دور كبير في تثبيت وتركيز المعلومات في الذهن وسهولة استحضارها عند طلبها في أي وقت، وقد قيل إن ما تَكَرَّرَ تَقَرّرَ، وهو نهج الحُفَّاظِ وطريقتهم المجربة، كما أنها قاعدة عامة في جميع الأمور، واللبيب من استعملها في ما هو محمود.

وعلى العموم، فإعطاء الزمن الكافي لكل مرحلة يساعد كثيرا على إنضاج المعلومات واستقرارها في الذاكرة البعيدة، فيسهل بذلك استرجاعها، وغير ذلك يعرقل إنضاجها. كما أن لمستويات التأهيل والمدارك دورا كبيرا في التلقي، وهذا من آيات الله في خلقه؛ فمن أوتي عقلا راجحا، وبصيرة نافذة، وفكرا ثاقبا، وإدراكا شاملا، يحتاج القدر الأدنى مما ذكرنا. ومن كان ذا قصور في النّظَرِ فلا يتأتى له ذلك إلا بمداومة النظر وترجيع البصر في المسائل التي يريد بحثها ودراستها، فتتحقق له بذلك الإحاطة بجزئيات الموضوع إحاطة شاملة، كاملة، تامة، عامة، بالقدر الذي يجهد فيه أثناء التحصيل، وقد يفوق صاحبه الأول إن لم يزهد في ذلك.

وهذا القدر كاف، والله الموفق بمنه وكرمه.

المُقَدِّمَةُ الثَّالِثَةُ:

فِي تَلْخِيصِ جُمْلَةٍ مِنْ النَّصَائِحِ الجَلِيلَةِ والفَوائِدِ الغَزِيرَةِ، وَبِتَمَامِهَا تَتِمُّ المُقَدِّمَاتُ.

نحمدك اللهم حمدا يليق بجلال وجهك وعظيم سلطانك ونشكرك على ما أوليتنا من عميم فضلك وجزيل إحسانك، ونسألك الصلاة والسلام على حبيبك وصفيّك محمد عليه أفضل الصلاة وأزكى التسليم، وارض اللهم عن آله الطيبين الطاهرين، وصحابته الغر الميامين.

1. من أسرار الفتح في العلم أن تطلب به وجه الله تعالى لا أن تطلب به الدنيا، فمن فعل ذلك نال الأمرين جميعاً، قال نبينا صلوات ربي وسلامه عليه: من كانت الآخرةُ همَّه جعل اللهُ غناه في قلبِه، وجمع له شملَه، وأتته الدُّنيا وهي راغمةٌ ومن كانت الدُّنيا همَّه جعل اللهُ فقرَه بين عينَيْه، وفرَّق عليه شملَه، ولم يأتِه من الدُّنيا إلّا ما قُدِّر له. أخرجه الترمذي وغيره
2. لا تنشد الحياة للحياة، وعِفَّ نفسك عن طلب الدنيا للدنيا، قال الله تعالى: {من كان يريد حرث الآخرة نزد له في حرثه ومن كان يريد حرث الدنيا نؤته منها وما له في الآخرة من نصيب}
3. الزم الإخلاص فِي جَمِيع أفعالك وتصرفاتك، واشغل نفسك بما هو أولى.
4. صُحبة الْجَاهِل شُؤْم، فاجتهد على أن لا تؤتى من هذا الباب، واختر صحبة أولي الألباب.
5. لا تكن على الكسل أقوى منك على الاجتهاد، ولا إلى النوم أسرع من الاستيقاظ.
6. كن واقعيا ولا تطلب الكمال الذي يستعصي على كل أحد، وإنما الكمال في الاعتدال.
7. المراجعة في مجموعات افتراضية لا تنفع، ورُبّ مراجعة فردية تتجاوز هدر الوقت وفقد التركيز في المحادثات الجانبية التي لا تأتي بخير في أكثر أحوالها.
8. تدرب على تحسين الخط وتجويده بشكل يعين المصحح ويسهل عليه عمله، مع العناية بعلامات الترقيم؛ لما لذلك من أهمية في فهم المعنى بيسر وسهولة.
9. لا تلتفت للإشاعات حول المباراة، ولا تجعل لها عليك سلطانا، واعلم أن الجهة الوحيدة المخول لها الإعلان عن المباراة هي الوزارة الوصية، فلا تتعب نفسك وعقلك بما ينشره البعض من إشاعات بين الفينة والأخرى.
10. حاول إنجاز الامتحانات السابقة بشكل يحاكي وضعية المباراة لتعويد النفس على هذه الوضعية.

وفي الختام ـ اعلموا معاشر الفضلاء ـ أن لديكم من النصائح ما يزيد على ما ذكرت، لكن المقصود الذكرى، وفي العشرة المذكورة كفاية لكونها موصوفة بالكمال، والله الموفق.

وهذا أوان الشروع في المقصود، وبالله الإستعانة وعليه البلاغ، لا إله غيره ولا رب سواه.

والله هو الهادي إلى الحق والصواب، ومنه نسأل العون والتأييد، ونستمد التوفيق والتسديد؛

هو ربي لا إله إلا هو عليه توكلت وإليه متاب.

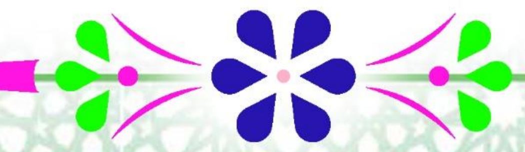




المجال الرئيس الأول:

المستجدات البيداغوجية.





المجال الفرعي الأول:

نظريات التعلم: أسسها وتطبيقاتها البيداغوجية.

النَّظرية:

هيَ عبارةٌ عن مجموعة من البناءات والافتراضات المترابطة التي توضح العلاقات القائمة بين عددٍ من المتغيرات وتهدف إلى تفسير ظاهرة والتنبؤ بها. (تعريف كيرلنجر - Kerlinger).

نظريات التعلم:

- نظريات التعلم والتعليم هي مجموعة من النظريات التي تم وضعها في بدايات القرن العشرين الميلادي وبقي العمل على تطويرها حتى وقتنا الراهن وأول المدارس الفلسفية التي اهتمت بنظريات التعلم والتعليم كانت المدرسة السلوكية رغم أن بوادر نظريات مشابهة بدء العمل بها في المرحلة ما قبل السلوكية.
- هي النظريات التي تفسر لنا الطريقة التي يتعلم بها الإنسان – الطفل – الشاب – الكهل...
- مجموعة متنوعة من الدراسات والأبحاث السيكولوجية، على الخصوص، والتي استطاعت أن تفهم وتفسر العديد من الآليات المختلفة التي تتدخل في حدوث التعلم.

1- نظرية التعلم السلوكية:

أسسها ثورندايك (1913) Thorndike وبافلوف (1927) Pavlov وسكنر Skinner (1974)والتي ترتكز على أن التعلم هو تغير في السلوك الملحوظ والناتج عن الاستجابات للمثيرات الخارجية في البيئة(Skinner، 1974) والسلوكية تجعل من المتعلم كالصندوق الأسود black boxوترى أن العمليات الداخلية العقلية لدى المتعلم غير مهمة، حيث يرى سكنر انه من المستحيل إثبات العمليات الداخلية بأي إجراءات علمية متاحة، ويجب أن يتم التأكيد في الأبحاث على العلاقة بين السبب والنتيجة والتي يمكن تأسيسها بالملاحظة

و نظم التعلم المعتمدة على الحاسب المبكرة تم تصميمها وتطويرها اعتمادا على المدرسة السلوكية في التعلم Behavior approach

تأثرت المدرسة السلوكية، وخصوصا مع واطسون، بأفكار تورندياك الذي يرى بأن التعلم هو عملية إنشاء روابط أو علاقات في الجهاز العصبي بين الأعصاب الداخلية التي يثيرها المنبه المثير، والأعصاب الحركية التي تنبه العضلات فتعطي بذلك استجابات الحركة.

واعتقد بأن قوانين آلية التعلم يمكن أن ترد إلى قانونين أساسين:

- قانون المران (أو التدريب) ، أي أن الروابط تقوى بالاستعمال وتضعف بالإغفال المتواصل؛
- ثم قانون الأثر، الذي يعني بأن هذه الروابط تقوى وتكتسب ميزة على غيرها وتؤدي إلى صدور رضى عن الموقف إذا كانت نتائجه إيجابية.

كما أنه من بين ملهمي المدرسة السلوكية (بافلوف)، الذي لاحظ أنه كلما اقترن المثير الشرطي بالدافع السيكولوجي إلا وتكونت الاستجابة الشرطية الانفعالية، ورأى بأن المثيرات الشرطية المنفرة تشكل عوائق حاسمة للتعلم وانبناء الاستجابات النمطية.

وأهم المفاهيم التي يمكننا أن نجدها في النظرية الإجرائية في التعلم، وخصوصا مع (سكينر) هي:

مفهوم السلوك: وهو حسب (سكينر)، مجموعة استجابات ناتجة عن مثيرات المحيط الخارجي طبيعيا كان أو اجتماعيا؛

مفهوم المثير والاستجابة : بحيث إن هناك علاقة شبه ميكانيكية بين المثيرات والاستجابات التي تصدر عن الكائن الإنساني؛

مفهوم الإجراء: السلوك الإجرائي أو الفاعل يسمى كذلك بالنظر إلى آثاره الملموسة في المحيط البيئي.

مفهوم الإشتراط الإجرائي: الإشراط الإجرائي ينبني على أساس إفراز الاستجابة لمثير آخر؛

مفهوم التعزيز والعقاب: أي استعمال التعزيز الإيجابي لبناء السلوكات المرغوب فيها. واستعمال العقاب لدرء السلوكات غير المرغوب فيها؛

مفهوم التعلم: وهو حسب هذه المدرسة. عملية تغير شبه دائمة في سلوك الفرد ينشأ نتيجة الممارسة ويظهر في تغير الأداء لدى الكائن الحي.

والتعلم حسب (سكينر) هو:

(انبناء الاستجابات السلوكية كأنماط تغير طارئة على سلوك الفرد والتي يمكن أن تدوم بفعل الإشراط الإجرائي).

ويمكننا أن نحصر مبادئ التعلم حسب النظرية الإجائية (السلوكية) في:

((أهم خصائص التعلم من المدخل السلوكي))

- التعلم هو نتاج للعلاقة بين تجارب المتعلم والتغير في استجاباته؛
- التعلم يقترن بالنتائج ومفهوم التعزيز؛
- التعلم يقترن بالسلوك الإجرائي المراد بناؤه؛
- التعلم يبنى بتعزيز الأداءات القريبة من السلوك النمطي؛
- التعلم المقترن بالعقاب تعلم سلبي.
- للمدرسة السلوكية خصائص تميزها عن غيرها في تفسيرها للتعلم ومن أبرز خصائصها ما يلي :
- يحدث التعلم عند الاستجابة الصحيحة التي تتبع مثير معين .
- يمكن التحقق من حدوث التعلم بالملاحظة الحسيه للمتعلم على فترات زمنيه .
- يركز على القياسات والملاحظات السلوكية .
- يستخدم مبدأ أن المتعلم صندوق ما يحدث بالداخل غير معلوم .
- يركز على العلاقة بين متغيرات البيئية والسلوك .

- التعليم يعتمد على استخدام التعزيز والمتابعة لسلوك المتعلم .
- السلوك يوجه بالأغراض والغايات .
- الأسباب تعزى للسلوك .
- يتم التحديد المسبق للشروط التي تحقق حدوث السلوك

ومن أهم تجليات نظرية التعلم السلوكية في الحقل التربوي ما يلي:

- بناء المواقف التعليمية ـ التعلمية هو أولا تحديد مقاطع الاستجابات الإجرائية وضبط صيغ الدعم المباشر حيث نجد بعد المضمون المعرفي الذي يخضع لمحددات:
  - محدد الإثارة،
  - ومحدد العرض النسقي للمادة،
  - ومحدد التناسب والتكيف،
  - ومحدد التعزيز الفوري؛

– ثم بعد انبناء السلوكات الإجرائية كهدف للتعلم، حيث تكون هذه السلوكات قابلة للملاحظة والضبط والقياس.

إن هذه المبادئ والمفاهيم حول التعلم، كما صاغتها المدرسة السلوكية، سنجد صداها التطبيقي في بيداغوجيا الأهداف:

(تعتبر بيداغوجيا الأهداف بيداغوجيا متجاوزة في المغرب حيث استعيض عنها بالتدريس بالكفايات والوضعيات، ويشار إلى أن الكفايات امتداد للأهداف ... لذلك نتحدث عن الأهداف الكفائية التي تخدم الكفاية المرجو تحقيقها في وحدة أو مجزوءة).

مدلول التعلم في نظريات الاشراط (السلوكية):

- فلا يمكن الحديث، لديها، عن التعلم إلا عن السلوكات الملموسة والقابلة للملاحظة ولا مجال للحديث عن المشاعر والأحاسيس لأنها غير قابلة للقياس.
- و لا مكان لما يسمى بالسيرورات أو العمليات الذهنية.
- بالنسبة لـ (تورندايك) يتمثل في حدوث علاقة رابطة بين مثير واستجابة مرغوب فيها (سلوك منتظر).

وتعتمد قوة التعلم على قوة الارتباط القائم بين المثيروالاستجابة:

تثبت الاستجابة أو تضعف تبعا لطبيعة الجزاء الإيجابي أو السلبي الناجم عنها أو عن أدائها (التعزيز الإيجابي أو السلبي)

- التعزيز الإيجابي كأحسنت – أصبت – كانت إجابتك موفقة – رائع – ممتاز – حسن جدا ...

- العزيز السلبي، كقولنا كنت مجانبا للصواب لم تتوفق أخطأت، أعد المحاولة مرة ثانية لأنها غير سليمة ...

- بالنسبة لـ (واطسون) (1878-1958) كل السلوكات قابلة للتعلم بواسطة عملية الإشراط سواء تعلق الأمر بالسلوكات اللغوية أو الانفعالية أو الحركية.

و من تم لابد من ترجمته المنتوجات المنتظرة من التعلم إلى سلوكات وفقط إلى سلوكات.

مثير -------------- تعزيز ------------- استجابة.

محددات المدرسة السلوكية:

محدد الإثارة	محدد التناسب والتكيف	محدد التعزيز الفوري
لابد للمضمون معرفي الذي يقدم للتلميذ أن تتوفر فيه شروط قادرة على اثارة الاهتمام والميولات والحوافز. محدد العرض النسقي للمادة، ومعناه تفكيك وتقسيم المادة وفق وقائع ومعطيات، مع ضبط العلاقات بين مكوناتها، ثم تقديمها وفق تسلسل متدرج ومتكامل.	إن المادة المقدمة للتلميذ يجب أن تتناسب ومستوى نموه من جميع النواحي.	كلما تم تعزيز الاستجابات الإجرائية الإيجابية عند المتعلم كلما وقع التعلم بسرعة أكبر. من خلال تجارب ثورندايك يبدو أن تلقي التحسينات والمكافآت بصفة عامة يدعم السلوك ويثبته، في حين أن العقاب فينتقص من الاستجابة وبالتالي من تدعيم وتثبيت السلوك.

2- نظرية التعلم الجشطالتية (نظرية التعلم الكلي / التعلم بالاستبصار).

يعتقد أن حركة الجشطلت قد أطلقتها مقالة (فرتايمر 1912 Wertheimer) عن الحركة الظاهرية في ألمانيا، ويرجع انتشار النظرية في الولايات المتحدة الأمريكية إلى اثنين من مفحوصي فرتهيمر في دراساته الأولى وهما (كوهلر 1887-1962 Cohler)، و(كوفكا 1886-1948Koffka)، ويرجع الفضل إلى كوهلر في توجيه اهتمامات مدرسة الجشطلت إلى التعلم،

ومع الحرب العالمية الثانية، كانت نظرية الجشتالت Gestalt قد تبلورت بصورة كاملة على يد هؤلاء الثالثة الـمنتمين جميعهم إلى ما يسمى بمدرسة برلين.

يمكن تحديد أهم مفاهيم الجشطالتية في:

- **مفهوم الجشطلت**: دلاليا يعني الشكل أو الصيغة أو الهيئة أو المجال الكلي، والجشطلت حسب فريتمر هو كل مترابط الأجزاء باتساق وانتظام، حيث تكون الأجزاء المكونة له في ترابط دنيا هي فيما بينها من جهة، ومع الكل ذاته من جهة أخرىٰ؛ فكل عنصر أو جزء في الجشطلت له مكانته ودوره ووظيفته التي تتطلبها طبيعة الكل.
- **مفهوم البنية**: تتشكل البنية من العناصر المرتبطة بقوانين داخلية تحكمها ديناميا ووظيفيا، بحيث إن كل تغيير في عنصر يؤدي إلى تغيير البنية ككل وعلى أشكال اشتغالها وتمظهراتها.
- **مفهوم الاستبصار**: الاستبصار هو لحظة الإدراك المتدبر التحليلي الذي يصل بالمتعلم إلى اكتساب الفهم، أي فهم مختلف أبعاد الجشطلت.
- **مفهوم التنظيم**: التعلم هو عملية الكشف عن الصيغ التنظيمية التي تحكم بنية الجشطلت.
- **مفهوم إعادة التنظيم**: بناء التعلم يقتضي الفعل في موضوع التعلم، وذلك بإعادة هيكلته وتنظيمه.
- **مفهوم الانتقال**: لا يمكن التحقق من التعلم إلا عند ما يتم تعميمه على موافق مشابهة في البنية الأصلية، ومختلفة في أشكال التمظهر، حيث إن الاستبصار الحقيقي هو الذي ينتقل إلى المجالات المرتبطة والملائمة.
- **مفهوم الدافعية الأصيلة**: تعزيز التعلم يبغي أن يكون دافعا داخليا نابعا من الذات نفسها.

- **الفهم والمعنى**: تحقيق التعلم يقتضي الفهم العميق للعناصر والخصائص المشكلة لموضوع التعلم، وبالتالي الكشف عن المعنى الذي تنتظم فيه هذه المحددات، حيث الفهم هو كشف استبصاري لمعنى الجشطالت.

والتعلم في المنظور الجشطلتي:

يرتبط بإدراك الكائن لذاته ولموقف التعلم، حيث إن إدراك حقيقة المجال وعناصره المكونة له، والانتقال من الغموض وانعدام المعنى إلى فهم مبادئ التنظيم والحصول على الوضوح والمعنى، ويعتبر النمط النموذجي للتعلم.

ولعل المثال الأبرز على مدى استفادة البيداغوجيا من النظرية الجشتالية يتجسد فيما يدعى بالطريقة الكلية في تدريس اللغة méthode globale وهي الطريقة التي ابتدعها البيداغوجي البلجيكي أوفيد ديكرولي O.Decroly.

فبالاعتماد على قوانين الإدراك كما وردت في النظرية الجشتالتية تمكن هذا الباحث من تصميم طريقة في التدريس جعل منها بديلا تعليميا للطريقة التجزيئية التي اعتادت المدرسة أن تقدم بواسطتها دروس القراءة والكتابة، ونعت التجزيئية يعني هنا أن تدريس اللغة ينطلق من البسيط إلى المركب، من الجزئي إلى العام.

وبعبارة أكثر وضوحا ينتقل من الحرف ثم الكلمة، ثم الجملة، فالنص. والواقع أن هذه الطريقة التجزيئية تنطوي على كثير من العيوب وفق ما يلاحظه ديكرولي، فهي تمكن المتعلم فعلا من معرفة الحرف أو الكلمة، ولكنه لا يعرف كيف تركب في السياق، بل وأحيانا لا يدرك العلاقات متعددة الأوجه التي يمكن أن توظف بها كلمة أو جملة ما.

التطبيقات التربوية لنظرية الجشطلت :

يجب أن يكون تأكيد المعلم الأساسي على الطريقة الصحيحة للإجابة وليس على الإجابة الصحيحة في حد ذاتها، وذلك لتنمية الفهم والاستبصار بالقواعد والمبادئ المسئولة عن الحل مما يزيد فرص انتقالها إلى مشكلات أخرى.

التأكيد على المعنى والفهم، فيجب ربط الأجزاء دائما بالكل فتكتسب المغزى، فمثلا تكتسب الأسماء والأحداث التاريخية أكبر مغزى لها عند ربطها بالأحداث الجارية أو بشيء أو بشخص هام بالنسبة للطالب.

إظهار المعلم البنية الداخلية للمادة المتعلمة والجوانب الأساسية لها بحيث يحقق البروز الإدراكي لها بالمقارنة بالجوانب الهامشية فيها، مع توضيح أوجه الشبه بين المادة المتعلمة الحالية وما سبق أن تعلمه الطالب مما يساعد على إدراكها بشكل جيد.

تنظيم مادة التعلم في نمط قابل للإدراك مع الاستخدام الفعال للخبرة السابقة، وإظهار كيف تتلاءم الأجزاء في النمط ككل.

تدريب الطلاب على عزل أنفسهم إدراكيا عن العناصر والمواد والظروف الموقفية التي تتداخل مع ما يحاولون حله من المشكلات.

ويمكننا تلخيص أهم مبادئ التعلم في النظرية الجشطالتية في:

اعتبار الاستبصار شرط التعلم الحقيقي، حيث إن بناء المعرفة واكتساب المهارة ليس إلا النتيجة المباشرة لإدراك الموقف واستبصاره؛

الفهم وتحقيق الاستبصار يفترض إعادة البنينة، وذلك بالفعل في موضوع التعلم من خلال تفكيكه وتحليله وإعادة بنائه؛

والتعلم وفق الجشطلتيين يقترن بالنتائج، إذ حسب كوهلر النتائج ما هي سوى صيغ الضبط والتعديل والتقويم اللازمة للتعلم؛

الانتقال شرط التعلم الحقيقي، ذلك أن الحفظ والتطبيق الآلي للمعارف تعلم سلبي؛

الاستبصار حافز داخلي قوي، والتعزيز الخارجي عامل سلبي: الاستبصار تفاعل إيجابي مع موضوع التعلم.

* الطريقة الكلية Globale التي يقترحها ديكرولي فهي تمكن لمتعلم من الانطلاق من العام إلى الجزئي، من السياق إلى العناصر أو الأجزاء.

فالحرف يقدم في سياق الكلمة، والكلمة في سياق الجملة حيث يتخذ معناها ألوانا متعددة.

والجملة في سياق النص لأن هذا الأخير هو الذي يعطيها مكانا أو وظيفة خاصة وبذلك يتمكن المتعلم من اللغة تمكنا يمكنه من إدراك بنيتها وظائفها المتنوعة.

3- نظرية التعلم البنائية:

تعتبر نظرية التعلم البنائية (أو التكوينية) من أهم النظريات التي أحدثت ثورة عميقة في الأدبيات التربوية الحديثة خصوصا مع جان بياجي، الذي حاول انطلاقا من دراساته المتميزة في علم النفس الطفل النمائي أن يمدنا بعدة مبادئ ومفاهيم معرفية علمية وحديثة طورت الممارسة التربوية.

- النظرية التكوينية تضع النمو كمحدد للتعلم وشرط لحدوثه، طبعا إذا توفرت الشروط البشرية والمادية المناسبة.

كما أنه طبق النتائج المعرفية لعلم النفس النمائي على مشروعه الابستيمي (الابستمولوجيا التكوينية)، ولمقاربة هذه النظرية البنائية في التعلم سنحاول أولا التعرف على أهم المفاهيم المركزية المؤطرة له، ثم أهم مبادئها ثانيا، وبعد ذلك سنتعرف على الأبعاد التطبيقية لهذه النظرية في حقل التربية.

***المفاهيم المركزية لنظرية التعلم البنائية:**

- **مفهوم التكيف**: التعلم هو تكيف عضوية الفرد مع معطيات وخصائص المحيط المادي والاجتماعي عن طريق استدماجها في مقولات وتحويلات وظيفية.

والتكيف هو غاية عملية الموازنة بين الجهاز العضوي ومختلف حالات الاضطراب واللاإنتظام الموضوعية أو المتوقعة والموجود في الواقع، وذلك من خلال آليتي الاستيعاب والتلاؤم.

- **التلاؤم**: هو تغيير في استجابات الذات بعد استيعاب معطيات الموقف أو الموضوع باتجاه تحقيق التوازن، وحيث إن الاستيعاب هو إدماج للموضوع في بنيات الذات، والملاءمة هي تلاؤم الذات مع معطيات الموضوع الخارجي.

- **مفهوم الموازنة والضبط الذاتي**: الضبط الذاتي هو نشاط الذات باتجاه تجاوزا الاضطراب والتوازن هو غاية اتساقه.

- **مفهوم السيرورات الاجرائية**: إن كل درجات التطور والتجريد في المعرفة وكل أشكال التكيف، تنمو في تلازم جدلي، وتتأسس كلها على قاعدة العمليات الإجرائية أي الأنشطة العملية الملموسة.

- **مفهوم التمثل و- الوظيفة الرمزية**: التمثل،عند بياجي، ما هو سوى الخريطة المعرفية التي يبنيها الفكر عن عالم الناس والأشياء. وذلك بواسطة الوظيفة الترميزية، كاللغة والتقليد المميز واللعب الرمزي ...

والرمز يتحدد برابط التشابه بين الدال والمدلول؛ والتمثل هو إعادة بناء الموضوع في الفكر بعد أن يكون غائبا.

- **مفهوم خطاطات الفعل**: الخطاطة هي نموذج سلوكي منظم يمكن استعماله استعمالا قصديا، وتتناسق الخطاطة مع خطاطات أخرى لتشكل أجزاء للفعل، ثم أنساقا جزيئة لسلوك معقد يسمى خطاطة كلية.

- وخطاطات الفعل تشكل، كتعلم أولي، ذكاء عمليا هاما، وهو منطلق الفعل العملي الذي يحكم الطور الحسي- الحركي من النمو الذهني.

* مبادئ التعلم في النظرية البنائية:

من أهم مبادئ التعلم في هذه النظرية نذكر:

- التعلم لا ينفصل عن التطور النمائي للعلاقة بين الذات والموضوع (لكل مرحلة خصائص وموارد وأدوات وأساليب...)

- التعلم يقترن باشتغال الذات على الموضوع، وليس باقتناء معارف عنه.

- الاستدلال شرط لبناء المفهوم، حيث المفهوم يربط العناصر والأشياء بعضها ببعض والخطاطة تجمع بين ما هو مشترك وبين الأفعال التي تجري في لحظات مختلفة.

* وعليه فإن المفهوم لا يبنى إلا على أساس استنتاجات استدلالية تستمد مادتها من خطاطات الفعل؛ والخطأ شرط التعلم، إذ أن الخطأ هو فرصة وموقف من خلال تجاوزه يتم بناء المعرفة التي نعتبرها صحيحة؛

- الفهم شرط ضروري للتعلم؛ والتعلم يقترن بالتجربة وليس بالتلقين؛ التعلم هو تجاوز ونفي للإضطراب.

* النظرية البنائية في حقل التربية:

حسب بياجي:

- التعلم هو شكل من أشكال التكيف من حيث هو توازن بين استيعاب الوقائع ضمن نشاط الذات وتلاؤم خطاطات الاستيعاب مع الوقائع والمعطيات التجريبية باستمرار.

- فالتعلم هو سيرورة استيعاب الوقائع ذهنيا والتلاؤم معها في نفس الوقت.

- كما أنه وحسب النظرية البنائية مادام الذكاء العملي الإجرائي يسبق عند الطفل الذكاء الصوري النظري، فإنه لا يمكن بيداغوجيا بناء المفاهيم والعلاقات والتصورات والمعلومات ومنطق القضايا إلا بعد تقعيد هذه البناءات على أسس الذكاء الإجرائي.

*وعليه، وحسب بياجي، يجب تبني الضوابط التالية في عملنا التربوي والتعليمي:

جعل المتعلم يكون المفاهيم ويضبط العلاقات بين الظواهر بدل استقبالها عن طريق التلقين ؛

جعل المتعلم يكتسب السيرورات الإجرائية للمواضيع قبل بنائها رمزيا؛

جعل المتعلم يضبط بالمحسوس الأجسام والعلاقات الرياضية، ثم الانتقال به إلى تجريدها عن طريق الاستدلال الاستنباطي؛

- يجب تنمية السيرورات الاستدلالية الفرضية الاستنباطية الرياضية بشكل يوازي تطور المراحل النهائية لسنوات التمدرس؛

- إكساب المتعلم مناهج وطرائق التعامل مع المشكلات واتجاه المعرفة الاستكشافية عوض الاستظهار؛

- تدريب المتعلم على التعامل مع الخطأ كخطوة في اتجاه المعرفة الصحيحة؛ اكتساب المتعلم الاقتناع بأهمية التكوين الذاتي.(سلسلة التكوين التربوي ع2/ 1995).

النمو العقلي للفرد (نمو الذكاء بعبارة أخرى):

- في المرحلة الممتدة من الولادة إلى السنة الثانية:

نستطيع الحديث عن إمكانية " دعم " التعلم الحسي والحركي للرضيع، وذلك بوضعه في سياقات أو وضعيات " تعلمية "، تتضمن وسائل وأدوات يتوخى منها أن تعزز مختلف الأنشطة التنسيقية بين الحواس والحركات، أو بين الحركات نفسها، لما في ذلك من تـأثير إيجابي على مستوى تكوين الشيمات الحركية لديه Schèmes d’action ، وهي، حسب تعريف بياجي، نوع من الحركات المنسقة التي

تختزن على مستوى الذاكرة الحسية الحركية، وتكون قابلة لأن يكررها الرضيع لمواجهة وضعيات متنوعة ومتشابهة في بعض العناصر.

كل الأنشطة التعليمية الخاصة بهذه المرحلة يجب أن تستهدف تعزيز ما يدعوه بياجي، بالذكاء الحسي – الحركي أو الذكاء العملي المعيش Vécu.

– أما المرحلة الممتدة من السنة الثانية إلى السنة السابعة أو الثامنة:

وهي التي تصادف مرحلة الذكاء ما قبل العملياتي Préopératoire أو ما قبل المفاهيمي Préconceptuelle، فإنها تستدعي كافة التعلمات المبتعدة عن التجريد (وليس التخييل)، والمقتصرة على وفرة الأنشطة الحركية القابلة للتحويل إلى تمثيلات لفظية وصور ذهنية (بداية اللغة والتفكير لدى الطفل).

لا ننسى هنا، كما ينبه إلى ذلك بياجي، أن الطفل لا يقوى؛ في هذه المرحلة؛ على تكوين ما يدعى بالمفاهيم Concepts (وهي عبارة عن فئات Classes مجردة تتكون من عناصر متشابهة على الأقل في خاصية واحدة، ويمكن أن يتعلق الأمر بأكثر من خاصية ...).

ولذلك فنحن، المربين، مدعوون إلى وضعه في إطار تعلمي من الأنشطة الحسية والحركية الـمصحوبة بالتعبير اللغوي الـمتنوع، وبالزيادة في حجم التبادل أو التداول التواصلي بين الأطفال، وفق أهداف تربوية مقصودة ومحددة.

– من السنة الثامنة إلى حوالي السنة الثانية عشرة من العمر:

يدخل ذكاء الطفل مرحلة مفاهيمية وعملياتية، ولكن، مع الارتباط الدائم بالموضوعات الملموسة أو المحسوسة Concrets.

آنذاك يصبح الطفل قادرا على تكوين وفهم أو بناء العديد من المفاهيم الرياضية (العدد مثلا) والمنطقية (علاقات، فئات) والفيزيائية (الحجم، الوزن، الكتلة...) والهندسية (الطول، العرض ...)، وهذه القدرة الذهنية تحتاج، مدرسيا، إلى برامج وتقنيات وأساليب خاصة لتفسح المجال للمتعلم، للتعامل المباشر مع الأشياء والموضوعات، وتنظيم تأثيراته وحركاته المختلفة على هذه الأشياء، وفق استراتيجيات مخططة وهادفة، بحيث تسهل بناء المفاهيم العلمية المنشودة، وتجعل أمر ممارسة الأنشطة أو العمليات الذهنية الناشئة، أمرا ميسورا ومطابقا لطبيعة البناءات المعرفية المطروحة للتعلم.

- المرحلة الرابعة هي المرحلة التي يكتمل فيها النمو العقلي للفرد، وتنطلق من السنة الثانية عشر إلى مرحلة الرشد، ويقصد بالاكتمال هنا، بلوغ ذكاء الفرد إلى تنظيم مجموع العمليات الرياضية والمنطقية في سياق بنية كلية أو شاملة، حيث تتفاعل وتتناسق ويعتمد بعضها على بعض، وهذه البنية هي ما يطلق عليها بياجي اسم (I.N.C.R) التي تعني الهوية Identité والنفي Négation والارتباطية Corrélative والتبادلية Réciprocité.

نحن إذا، أمام فرد مراهق انفتحت أمامه آفاق ذهنية وعقلية هائلة، له استعداد، يتجاوز مجرد التعامل مع الملموس، بل يتعداه إلى معالجة الموضوعات المجردة، يمكنه الآن، مثلا، أن يضع مقدمات نظرية.

ويستخلص منها نتائج ضرورية ومنطقية، كما يمكن أن يفترض عبارات معينة ويشيد عليها بناءات فكرية أو معرفية ما ...

باختصار يصبح الشخص متمكنا من ممارسة التفكير على التفكير ذاته، أي التفكير الفرضي - الاستنتاجي.

هذه القدرات الفكرية تحتاج، تعليميا، إلى مجال أرحب لكي يتم تحيينها. ومن ذلك استخدام أساليب تعليمية مفتوحة، ووضعيات تعليمية دالة ومثيرة للتساؤل والبحث، إضافة إلى وسائل تعليمية متنوعة ومتصلة بالموضوعات التعليمية المختلفة.

4- نظرية التعلم المعرفية:

تعتبر المدرسة المعرفية في علم النفس من بين أحدث المدارس المعرفية التي حاولت أن تتجاوز بالخصوص بعض مواطن الضغط في المدرسة البنائية والسلوكية على السواء.

فإذا كانت السلوكية في نظرياتها حول التعلم ترى بأن التعلم هو تحويل سجل الاستجابات أو تغيير احتمالات إصدار استجابات هذا السجل تبعا لشروط معينة، حيث تحويل السلوك، المتمثل في تحسين الأداء واستقراره، لا يرجع إلى النضج النمائي، بل إلى فعل المحيط الخارجي وآثاره، والنمو ما هو إلا نتيجة آلية.

- وإذا كانت كذلك النظرية البنائية (التكوينية) مع بياجي ترى بأن النمو المعرفي هو عملية لبناء المعرفة يقوم فيها الطفل بدور نشيط من خلال تفاعله مع المحيط، لكن ما يحكم هذا النمو هي الميكانيزمات الداخلية للفرد، والتي لا تتأثر إلا في حدود نسبية جدا بالعوامل الخارجية، ويتحقق النمو عبر مراحل تدريجية متسلسلة وضرورية (النضج) في شكل بنيات معرفية أكثر فأكثر تجريدا، والتعلم يكون دائما تابعا للنمو، فإن المدرسة المعرفية حاولت تجاوز كل:

من التكوينية / البنائية والسلوكية في إشكالية أسبقية الذات (النضج) أو الموضوع في عملية التعلم وبناء المعارف.

ومن أهم المبادئ المؤطرة لنظرية هذه المدرسة في التعلم والنمو نجد:

تعويض السلوك بالمعرفة كموضوع لعلم النفس، إذ ثم تجاوز المفهوم الكلاسيكي لعلم النفس كعلم للسلوك، يركز على دراسة السلوك كأنشطة حسية حركية خارجية والتي يمكن ملاحظتها موضوعيا وقياسها في إطار نظرية المثيرو الاستجابة وإقصاء الحالات الذهنية الداخلية، حيث أخذت الدراسات السيكولوجية الحديثة على عاتقها دراسة الحالات الذهبية للفرد، فأصبحت المعرفة هي الظاهرة السيكولوجية بامتياز، لأنها خاصة بالذهن إما كنشاط (إنتاج المعرفة واستعمالها) وإما كحالة (بنية المعرفة) فأصبح موضوع علم النفس هو المعرفة عوض السلوك، وحيث إن المعرفة هي تمثل ذهني ذات طبيعة رمزية، أي حدث داخلي لا يمكن معاينته مباشرة ، بل يمكن الاستدلال عليه واستنباطه من خلال السلوك الخارجي اللفظي أو الحس- حركي.

كما أنه من الأفكار الأساسية لهذه المدرسة، كون التفاعل بين الفرد والمحيط - خصوصا أثناء التعلم- هو تفاعل متبادل، إذ أن السيكولوجيا المعرفية هي سيكولوجيا تفاعلية بالأساس، لأنها تجمع بين بنية

للذات وبنية للواقع في عملية معالجة المعلومات، يحول بموجبها الإنسان/ الفرد المعطيات الخارجية إلى رموز وتمثلات ذهنية، حيث إن الذهن أو المعرفة تتغير بالمحيط ولمحيط يتغير بالمعرفة، حيت ليس هناك معارف بدون سياق واقعي تنتج وتستعمل فيه، وليس هناك محيط بدون معارف تنظمه وتعطيه معنى (تدخل الذات).

وعليه، فإن التعلم والنمو، حسب الإصطلاح الكلاسيكي لعلم النفس، أصبح مع المدرسة المعرفية يسمى باكتساب المعارف، ويتلخص مفهومها للتعلم في:

التعلم هو تغير للمعارف عوض تغير السلوك، أي سيرورة داخلية تحدث في ذهن الفرد؛

التعلم هو نشاط ذهني يفترض عمليات الإدراك والفهم والإستنباط ؛

التعلم لا يكمن فقط في إضافة معارف جديدة (الكم) بل كذلك في تشكيلها وتنظيمها وتشكيلها في بنيات (الكيف) من قبيل: الفئة، الخطاطة، النموذج الذهني، النظرية ...

التعلم يكون تابعا للمعارف السابقة، لأنها تحدد ما يمكن أن يتعلمه الفرد لا حقا؛ التعلم هو نتيجة التفاعل المتبادل بين الفرد والمحيط، حيث المعرفة تتكون وتبنى بفضل نشاط الذات ونتيجة لهذا النشاط.

5- النظرية السوسيوبنائية:

تبنى المعارف اجتماعيا (Socialement construite) من طرف الإنسان ولفائدته.

فالمرء يبني (Structure) وبكيفية نشيطة معارفه من خلال سياق قائم على التفاوض (Négociation) وإعطاء المعنى (Signification)، كما يرى أصحاب هذه النظرية بأن المتعلم لا يطور كفاياته إلا بمقارنة إنجازاته بإنجازات غيره، أي في إطار التفاعل مع الجماعة أو الأقران (Les Paires).

تعتبر سوسيو بنائية فيكوتسكي من أهم الأسس النظرية التي قامت عليها المقاربة بالكفايات – التي اعتمدها المغرب في بناء المناهج والبرامج التعليمية الحالية.

وتصنف النظرية السوسيوبنائية ضمن نظريات التعلم المعرفية التي تعطي الأولوية للعمليات التي تجري داخل الإنسان كالتفكير واتخاذ القرار وحل المشاكل إلى جانب كل من النظرية الجشتلتية والنظرية البنائية ...

- التعلم في هذه النظرية لا تحققه الذات بمفردها ولا يوجد داخلها، بل إن المعارف والمهارات والقدرات والخبرات موجودة في المحيط الخارجي. وعلى الطفل أن يتفاعل مع المحيط في إطار الأنشطة الفصلية.

- الفرد المنعزل لا يمكنه الحصول على المعرفة مادامت البنيات المعرفية في الأصل عمليات اجتماعية والتي تتحول إلى عمليات سيكولوجية ذاتية وشخصية من خلال الفعل والمشاركة في نشاط الجماعة.

كما أنها تعتبر فرعا من البنائية (بياجي)، تتفق معها في تأكيدها على أن المتعلم هو صانع المعرفة وباني التعلم، وتختلف معها في كونها تولي أهمية أكبر لدور تفاعل المتعلم مع أقرانه ومعلمه في تسريع عملية النمو المعرفي.

يعني أن للتفاعلات الاجتماعية والأقران والاحتكاك والسياق الاجتماعي أهمية بالغة في الموضوع ... وهي بحديثها عن دور المجتمع والراشد في عملية التعلم تكون قد شكلت تجاوزا وتطويرا للنظرية البنائية البياجوية.

يمكن اعتبار التيار السوسيوبنائي تيارا متمما أو شبه معارض لأعمال بياجي حول التعلم والنمو، فقد اتخذ هذا التيار من خلال بعض النظريات صيغة تتميم واستكمال للنظرية التكوينية مثل ما حدث مع بعض تلامذته وخاصة مع مونيي Mogny ودويز.

كما اكتسى مع بعض التصورات الأخرى طابعا شبه معارض لبياجي عن طريق تحويل إشكالية العلاقة بين النمو Développement والتعلم من سياقه المنطقي البياجاوي إلى سياق اجتماعي أرحب وأكثر قربا من الانتظارات المدرسية التربوية.

والأمر يتعلق هنا، بالأعمال التي اكتشفت مؤخرا للباحث البيلاروسي فيجوتسكي.

فالمعارف في المنظور السوسيوبنائي موطنة ومبثوثة في سياق اجتماعي وهو الضامن للتعلم والفهم والربط والمقارنة (...) والكفايات لا تتحدد إلا تبعا للوضعيات (والوضعيات ذات سياق اجتماعي بالضرورة).

وبناء على ذلك يصبح مفهوم الوضعية مفهوما مركزيا في التعلم:

ففي الوضعية يبني المتعلم معارف موطنة، وفيها يغيرها أو يدحضها، وفيها ينمي كفايات موطنة.

يتعلق الأمر هنا بحصيلة فحص حاسمة بالنسبة لنمو التعلمات المدرسية.

فالوضعيات التي يستطيع التلاميذ داخلها بناء معارفهم حولها، وتنمية كفاياتهم، لها دور حاسم في المنظور البنائي.

نعني بذلك:

لم يعد الأمر، إذن، يتعلق بتعليم مضامين معزولة مبتورة عن أي سياق (مثل مساحة منحرف، جمع الكسور، طرق الحساب الذهني، قاعدة نحوية، تصريف صنف من الأفعال... إلخ)، وإنما أصبح الأمر متعلقا بتحديد وضعيات يستطيع التلاميذ داخلها بناء معارفهم أو تعديلها أو دحضها، وتنمية كفاياتهم حول المضامين المدرسية.

كما لم يعد المضمون المدرسي غاية في ذاته، بل أصبح وسيلة لخدمة معالجة وضعيات تحتل نفس مرتبة الموارد الأخرى.

المقاربة السوسيوبنائية، تنطلق من ثلاثة أبعاد أساسية:

أ - البعد البنائي لسيرورة تملك المعارف وبنائها من قبل الذات العارفة.

ب- البعد التفاعلي لهذه السيرورة نفسها، حيث الذات تتفاعل مع موضوع معارفها، والمراد تعلمها.

ج- البعد الاجتماعي (السوسيولوجي) للمعارف والتعلمات حيث تتم في السياق المدرسي (وضعيات)، وتتعلق بمعارف مرموزة من قبل جماعة اجتماعية معينة.

وعليه فإن المقاربة السوسيوبنائية هي مقاربة بنائية تفاعلية اجتماعية (فليب جونير)

المعارف من منظور سوسيوبنائي موطنة في سياق اجتماعي وفزيائي؛ والكفايات لا تتحدد إلا تبعا لوضعية معينة، ومن ثم فهي كذلك توجد ضمن سياق إجتماعي فزيائي، وعليه يصبح مفهوم الوضعية مركزيا في التعلم؛ ومهمة المدرس هي أساسا خلق وضعيات لتمكين المتعلم من بناء المعارف وتنمية الكفايات.

ونستنتج مما سبق ان الكفايات لا يمكن أن تبنى من منظور سوسيوبنائي إلا داخل وضعيات معينة، وهذه الوضعية هي التي تسوغ صلاحية الكفاية، وتكون معيارا لها؛ وإذا كانت الوضعيات هي مصدر الكفايات ومعيارها، فهي أيضا مصدر المعارف ومعيارها.

إن التعلم عند "فيكوتسكي" يتحقق من خلال لحظتين حاسمتين:

*** اللحظة الأولى:**

- وتمثل زمن تدخل الراشد لإطلاق شرارة التعلم الذي يعجز التلميذ عن تدشينه بمفرده، فإذا اختار الراشد الوقت المناسب وكان فعله مناسبا، فإن الطفل يتمكن من الاشتغال منفردا بتوظيف مكتسباته.

*** اللحظة الثانية:**

- وتسمى لحظة النمو المتمثلة في تدخل السيرورات الفردية الداخلية في عملية استبطان المقولات الاجتماعية، الثقافية والمهارات والمعارف لتستوعبها داخليا.

يميز "فيكوتسكي" بين مستويين من الذاكرة عند الأطفال:

*** الذاكرة الطبيعية:**

- وهي المشترك بين جميع الأطفال والأفراد قبل انخراطهم في النشاط الاجتماعي والثقافي سواء داخل المدرسة أو خارجها، لا تعتمد الوسائط الثقافية ما دامت لم تستضمر بعد مقولات الخارج، ولم تستدخل أية قيم أو معارف.

*** الذاكرة ذات الوسائط العليا:**

- أكثر تطورا من الأولى باعتبارها تنخرط ضمن الوظائف العقلية المتقدمة والمعتمدة على المقولات الثقافية المخزنة.

وتظهر عند الأطفال الذين تتاح لهم فرص التفاعل مع الراشدين المتمرسين، وخلال الأنشطة يكتشفون الوسائل التي تساعدهم على التذكر، فتتحقق الطفرة في النمو، وينتقل الطفل من الذاكرة الطبيعية إلى الذاكرة ذات الوسائط والمدعمة بالعناصر الثقافية المكتسبة.

ومن ثمة فإن القدرة على التذكر تظل محدودة في غياب التفاعل مع ذوي الخبرة والكفاءة المتقدمة والقدرة العالية. وهنا يبرز الدور المركزي للراشد.

أكد (فيجوتسكي) على أن التطور المعرفي للأطفال يعتمد على الوسط الاجتماعي وليس مستقلا عنه وهذا الرأي يناقض رأي بياجيه (البنائية) الذي يؤكد على أن الطفل يصبح بالتدريج أقل تركيزا على الذات وأكثر اجتماعية.

المجال الفرعي الثاني:

تخطيط وتدبير وتقويم التعلمات.

التخطيط :

التخطيط هو التفكير والتدبير والتقرير سلفا بما يجب عمله لتحقيق أهداف معينة. وهو عملية تسبق التنفيذ. وانطلاقا من هذا المفهوم فإنه لا يمكن مواجهة وضعيات التدريس إلا بوضع تخطيط محدد لمختلف الأنشطة التربوية المقررة، وتحديد الاستراتيجيات اللازمة لتنفيذه.

وتتجلى أهمية التخطيط في العملية التعليمية - التعلمية في كونه :

- يجعل عملية التدريس ذات معنى.
- يحدد ويوضح الكفايات المنشودة والأهداف التعلمية المرتبطة بها.
- يضمن الاستخدام الأمثل للموارد والإستراتيجيات.
- يجنب اتخاذ قرارات اعتباطية.
- يساعد على تدبير الوقت والاقتصاد في الجهد.
- يوفر الأمن النفسي للأستاذ(ة) والمتعلمات والمتعلمين على حد سواء.
- يسهل عملية التقويم.

شروط التخطيط الفعال:

يمكن تلخيصها في أن يكون:

- مرنا قابلا للتعديل.
- واقعيا قابلا للتطبيق.
- يحدد أفضل الاستراتيجيات والإجراءات المناسبة لتنفيذ الخطة.
- يشمل كل جوانب العملية التعليميةء التعلمية.
- يغطي فترة زمنية معينة.
- يتيح تقويم جميع الجوانب المرتبطة بالخطة.

أنواع التخطيط:

يمكن تصنيف تخطيط التعلمات حسب المدى الزمني إلى:

تخطيط طويل المدى : ويتجلى في التخطيط السنوي للتعلمات، وهو تخطيط للكفايات والأهداف والمحتويات المبرمجة في إطار وحدات تعليمية على مدى سنة دراسية؛

تخطيط متوسط المدى : وهو تخطيط يغطي فترة زمنية متوسطة كالوحدة التعليمية مثلا؛·

تخطيط قصير المدى : وهو تخطيط يغطي فترة زمنية جد قصيرة كالتخطيط اليومي أو الأسبوعي لدرس أو لمجموعة من الحصص.

المراحل المنهجية لتخطيط التعلمات في إطاروحدة تعليمية:

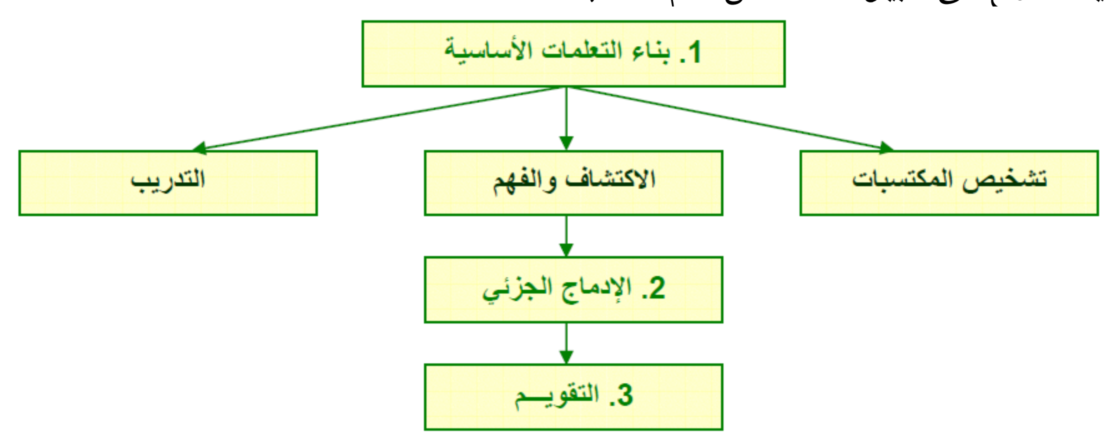
المبادئ البيداغوجية الموجهة للأنشطة التعلمية:

ترتكز على مجموعة من التوجيهات والمبادئ التي تم تفصيلها في مواقع مختلفة من هذا الدليل، وهي

- التنمية الشمولية لشخصية المتعلم.
- العمل الجماعي التشاركي والمشاركة الفعالة.
- التعلم الذاتي.
- الانطلاق من وضعية مشكلة لبناء المعرفة.
- الحق في الخطأ وحرية التعبير.
- تنويع طرائق التعلم ومتعة التعلم.
- تقويم التعلمات والانطلاق من نتائج التقويم / .تفريق التعلمات.

التخطيط المنهجي للوحدة التعليمية:

تستهدف الوحدة التعليمية تحقيق جزء من التعلمات المرتبطة بكفاية ويتم تنفيذها عبر ثلاث مراحل أساسية، نقترح على سبيل الاستئناس أهم محطاتها:



مرحلة تقويم التعلمات:

يرتبط هذا التقويم بفترة الإدماج الجزئي ويكون هدفه تقويم مدى تحكم المتعلم(ة) في التعلمات المكتسبة من جهة، ومدى قدرته على إدماجها لحل وضعيات – مشكلة جديدة من جهة ثانية.

الإدماج النهائي للتعلمات :

خلال أسابيع التثبيت والدعم يمكن اقتراح وضعيات ومشاريع للإدماج النهائي للتعلمات، مرتبطة بمرحلة أو دورة أو سنة، وبمادة دراسية أو أكثر، وكذا اقتراح وضعيات للتقويم، ويمكن التخطيط لهذه الأنشطة كما يلي:

نموذج بطاقة لتخطيط درس في إطار الوحدة التعليمية:

يتطلب التخطيط الجيد لدرس استحضار مجموعة من المقومات:

- الكفاية المستهدفة.
- القدرات (التحليل، المقارنة...).
- الأهداف التعلمية المرتبطة بالكفاية.
- المكتسبات القبلية.
- الامتدادات العمودية والمستعرضة للكفايات عبر السنوات الدراسية.
- التعلمات الأساسية المرتبطة بالكفايات المستهدفة.
- الدعامات البيداغوجية.
- المدة الزمنية.
- الأنشطة التعليمية – التعلمية.

• هندسة وتدبير التعلم:

تدبير فضاء القسم:

الأركان التربوية :

ينبغي خلق مجموعة من الأركان التربوية داخل حجرة الدراسة لتستجيب لحاجات المتعلمات والمتعلمين، نذكر من بينها:

- ركن القراءة.
- ركن الفنون.
- ركن الكتابة.
- ركن الورشات.
- ركن الوسائل الديدكتيكية :

فبالإضافة إلى التجهيزات والوسائل التي توفرها الإدارة لتيسير التحصيل ينبغي على المدرس إشراك المتعلمات والمتعلمين في البحث عن وسائل محلية من شأنها أن تجعل التعلمات أكثر ملاءمة لخصوصياتهم. وقد تكون عبارة عن مواد طبيعية وإنتاجات متنوعة تساهم في تقريب مضامين التعلمات، وهذه الوسائل يمكن تجميعها في أماكن مختلفة من المؤسسة، بشرط أن تكون رهن الإشارة في أية لحظة (متحف القسم مثلا)

فضاءات أخرى للتعلم :

ينبغي للأنشطة ألا تتم فقط داخل الحجرات الدراسية التقليدية، بل في فضاءات أخرى، داخل المؤسسة أو خارجها، كما يتعين تنويع أشكال العمل باعتمادها في وضعيات مختلفة تيسر التواصل بين مجموعة القسم الواحد أو أكثر، أو ضمن مجموعات عمل صغيرة تتغير تبعا للأنشطة التعليمية التعلمية، بحيث تتجانس تارة وتتباين تارة أخرى، مع تفادي وضعيات الجلوس التقليدية في صفوف؛ لأنها تشجع على التلقين والأستاذية.

ويمكن للتعلمات أن تتم في فضاءات خارجية في إطار التعاون أو الانفتاح أو الشراكة التي تعقدها المؤسسة مع مؤسسات أو جمعيات أو إدارات ذات طابع تربوي أو اجتماعي أو اقتصادي، وهي فضاءات من شأنها توسيع مجال الحياة المدرسية، وتحقيق ذلك الانفتاح المنشود للمؤسسة على محيطها. ومن هذه الفضاءات:

فضاءات متخصصة (مراكز للتربية وللتوثيق والعرض ومتاحف... إلخ)، على المستوى الوطني والجهوي والإقليمي، تعتبر ذاكرة تثمن المنجزات وتنفتح على المتتبعين والزوار الخارجيين، تمكن من:

- عرض إنتاجات المتعلمات والمتعلمين الفنية والثقافية والبيئية والصحية...؛
- عرض تجارب رائدة ومشاريع وبرامج محلية وجهوية ووطنية ؛
- التنسيق والتكوين في مجالات الحياة المدرسية للمنشطين وأعضاء النوادي.
- مؤسسات تعليمية عمومية وخصوصية؛
- أوساط طبيعية؛
- مكتبات عمومية؛
- متاحف ومعارض ثقافية وفنية...؛
- منشآت اقتصادية (فلاحية، صناعية، تجارية، سياحية...)؛
- أندية رياضية؛
- مراكز ومعاهد تكوين.

تدبير الزمن:

يشير مفهوم الزمن أو الإيقاعات المدرسية إلى تنظيم وتدبير الحصص السنوية والأسبوعية واليومية لأنشطة المتعلم(ة) الفكرية والمهارية والعلائقية؛ بحيث يراعي هذا التنظيم الصحة الجسمية والنفسية للمتعلم(ة)، والأوقات المناسبة للتعلم .

برمجة التعلمات السنوية ؛ **وينبغي أن تأخذ بعين الاعتبار ما يلي·** :

مراعاة لمتطلبات الحياة الاجتماعية والاقتصادية لمحيط المؤسسة، لزم تنظيم السنة الدراسية تنظيما موحدا يحقق الانسجام بين مختلف المستويات التعليمية، ويسمح في الوقت نفسه للسلطات التربوية الجهوية باتخاذ الإجراءات المناسبة للظروف الطبيعية والمناخية دون إخلال بالتنظيم العام للسنة الدراسية الذي يتم تحديده بمقرر وزاري سنوي؛ ويمكن أن يسمح بالتوقف الاضطراري عن الدراسة أو تعديل الجدول الزمني السنوي للدراسة، مع التعويض في الأوقات الملائمة، دون إخلال بالغلاف الزمني الإجمالي، وبتنسيق مع السلطات التربوية المعنية ؛

وتعتبر فترة الإعداد للسنة الدراسية والأيام المخصصة لعقد المجالس في الفترات البينية وقفات يتم خلالها تقويم أعمال ونتائج الفترات السابقة، وبرمجة أنشطة الدعم والفترات الدراسية اللاحقة.

برمجة التعلمات الأسبوعية• :

يحدد التوقيت المدرسي اليومي والأسبوعي من لدن السلطة التربوية ا لجهوية، وتبعا لمسطرة محددة وواضحة تأخذ

بعين الاعتبار ما يلي:

- مراعاة الظروف الملموسة لحياة السكان في بيئتهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية ؛
- الاستثمار الإيجابي للمدد الزمنية التي يقضيها المتعلم(ة) بعيدا عن الأسرة، خاصة في المناطق التي يبعد فيها موقع المؤسسة عن السكن ؛
- المعالجة الملائمة للجهد والوقت المبذول لتنقل المتعلمات والمتعلمين بين البيت والمؤسسة، بما لا يضر أغلبيتهم وبما يضمن حقوق الأقلية، وهذا ينبغي أن يكون موضوع اجتهادات متجردة عن المصالح الذاتية، تضع مصلحة المتعلمات والمتعلمين فوق كل اعتبار؛
- اعتبار المميزات الجسمية والنفسية للمتعلمات والمتعلمين تبعا لسنهم وقدراته م. وفي هذا الصدد أبرزت دراسات أن المتعلمات والمتعلمين كبار السن أقدر على التركيز في الحصص المسائية من نظرائهم صغار السن، كما أن استعمالات الزمن، عندما تسمح القاعات الدراسية بذلك، ينبغي أن تجعل الدراسة تتركز في الفترة الصباحية أكثر من الفترة المسائية.
- مراعاة التدرج، من بداية الأسبوع إلى نهايته، بشكل يتيح للمتعلم(ة) الاستعمال الأمثل لإمكاناته الجسمية والذهنية؛ وقد بينت دراسات في هذا الصدد أن تركيز وانتباه المتعلمين يكون ضعيفا في اليوم الأول من الأسبوع (الإثنين)، خصوصا الفترة الصباحية منه، وكذا في النصف الأول من اليوم الموالي لراحة منتصف الأسبوع، وفي آخر يوم من الأسبوع (السبت)، مما يستلزم برمجة أنشطة ممتعة ومحفزة وتطبيقية في هذه الفترات كالتربية الفنية والبدنية أو أنشطة مندمجة للدعم أو غير ذلك؛
- برمجة الحصص الدراسية العادية وحصص الأنشطة المندمجة وحصص الدعم والأنشطة الأخرى في فترات زمنية متعاقبة، وفي فضاءات مدرسية مختلفة، لتجنيب المتعلم(ة) قضاء ظرف زمني مطول في وضعيات وأنشطة رتيبة.

برمجة التعلمات اليومية:

بينت الدراسات أن الإيقاعات البيولوجية والنفسية للفرد ترتبط بمحطات زمنية محددة من اليوم؛ فالنشاط العقلي والجسمي يبدأ ضعيفا في الساعات الأولى من الصباح، ثم يتصاعد إلى أن يصل المنحنى ذروته حوالي الساعة الحادية عشرة صباحا، فيتراجع بعدها ليصل إلى أدنى مستوى حوالي الساعة الواحدة والنصف. وحوالي الساعة الرابعة بعد الزوال يستعيد الفرد نشاطه نسبيا، خصوصا بالنسبة لكبار السن، دون أن يصل المستوى المسجل في الفترة الصباحية. وهذا يعني، إجمالا، أن الفترة الصباحية أنسب للتعلم من الفترة المسائية، مما يستلزم برمجة الأنشطة التي تتطلب تركيزا كبيرا في الفترة ما بين الساعة التاسعة والثانية عشرة، وبرمجة الأنشطة الأخرى في باقي الفترات الصباحية أو فيما بعد الزوال.

تقنيات التنشيط:

تتعدد تقنيات التنشيط تبعا لتنوع الأهداف المسطرة، لكنها مع ذلك تستند إلى مجموعة من المبادئ المشتركة التي تتفاعل مع عدد أفراد جماعة القسم وكيفية توزيعهم داخل فضاء الدراسة. ويمكن تلخيص أهم هذه المبادئ والمرتكزات في:

المدرس: ميسر، منشط، مسهل...الخ. بدل الملقي المحتكر للكلا م؛ المصدر الوحيد للمعرفة؛ المتدخل والموجه.

في كل الجزئيات؛

المدرس/ عضو جماعة القسم ؛ يدبر الأنشطة اعتمادا على التفهم والتسامح بدل التسلط؛ وعلى التواصل بين مختلف أفراد الجماعة؛ وعلى التعاقد والتفاوض حول الأهداف وقواعد العمل.

وهذا يقتضي تدبير فضاء القسم بتفادي وضعيات الجلوس التقليدية ضمن صفوف، والانتقال نحو العمل في وضعيات جلوس بيداغوجية نقترح من بينها الجلسة الدائرية أو الجلسة وفق حذوة الفرس وهي جلسة تسمح بالتواصل بين أعضاء جماعة القسم الكبرى. مثلا : مجموعات من أربعة أو ستة أفراد في حصص التعبير الشفهي.

وفي ما يلي أهم تقنيات التنشيط الممكن استثمارها بالتعليم:

- الزوبعة الذهنية؛
- حل المشكلات؛

- المسرح؛
- المحاكاة ولعب الأدوار؛
- دراسة الحالة؛
- الرسم والأعمال الفنية؛
- الورشات؛
- الموائد المستديرة• ...

تدبير الكتاب المدرسي والتكنولوجيات الحديثة:

الكتاب المدرسي ليس سوى فرضية لتصريف المنهاج الرسمي، حيث لا ينبغي التعامل معه على أنه المنهاج نفسه؛ بل أداة مساعدة تستعمل عندما يتبين أن بعض مكوناته تستجيب لخصوصيات وحاجات المتعلمات والمتعلمين.

وينبغي الإشارة إلى أن الكتب المدرسية ومضامين التعلمات لم تعد محصورة في المطبوعات الورقية التي لها إيجابياتها وسلبياتها؛ بل صار من اللازم الانخراط في الثورة التي أحدثتها تقنيات الإعلام والتواصل؛ بحيث يتم إعداد مضامين رقمية سواء في التخطيط للأنشطة بما يكمل ما هو مقترح بدليل الأستاذ(ة)، أو بجعل أنشطة المتعلمات والمتعلمين وسائط رقمية، بما توفره في كثير من الأحيان من سهولة وسرعة وتنوع الاختيارات، وبما قد تضمنه من فرص للتواصل والتتبع خارج أوقات الدراسة الرسمية.

• مفهوم التقويم:

تعددت تعاريف التقويم وسنقتصر هنا على ذكر البعض منها:

- التقويم هو نتيجة قياس الفرق بين الأهداف المسطرة والنتائج المحققة ؛
- التقويم تقدير بواسطة نقطة، وهو يعتمد طريقة معينة أو مقاييس تدخل في سلوك معين أو إنتاج ما؛
- التقويم عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات أو معلومات كمية أو كيفية، عن ظاهرة أو موقف أو سلوك، بقصد استخدامها في إصدار حكم أو اتخاذ قرار بخصوص الشيء الذي يقوم؛
- التقويم سيرورة تهدف إلى تقدير المردودية الدراسية وصعوبات التعلم عند شخص، بكيفية موضوعية، بالنظر إلى الأهداف الخاصة؛ وذلك من أجل اتخاذ أفضل القرارات الممكنة المتعلقة بتخطيط مساره المستقبلي.

يستنتج من التعريف الأخير أن التقويم البيداغوجي عبارة عن سيرورة منهجية تتوخى تقدير التحصيل الدراسي لشخص معين وتشخيص صعوبات التعلم التي تعيق نموه المعرفي، وذلك بالنظر إلى المنهاج المسطر، بهدف إصدار الحكم المناسب واتخاذ أفضل القرارات المتعلقة بتخطيط المستقبل الدراسي للمتعلم.

أهمية التقويم ووظائفه:

التقويم يرسخ مجموعة من القيم تتجلى في:

- **العدل** : النزاهة والموضوعية والمصداقية والحد من الأحكام المسبقة... إلخ.
- **المساواة** : تكافؤ الفرص وعدم التمييز في جميع تجلياته.
- **الإنصاف** : استحضار الفوارق الفردية، وجعل التقويم مناسبا للمستوى الحقيقي للمتعلمات والمتعلمين.إلخ.

وأما وظائفه فتتجلى فيما يلي:

الوظيفة التوقعية (التقويم التنبئي) : ترتبط بتوقع النجاح المحتمل لاحقا؛

الوظيفة التشخيصية : تهتم بمعرفة الأسباب التي عرقلت التحصيل الجيد، وتشخيص الصعوبات المرتبطة بذلك.

الوظيفة التكوينية : تهتم باكتشاف أخطاء المتعلمين، وتشخيص الصعوبات المرتبطة بذلك خلال مختلف مراحل التعلم، ومعالجتها فوريا؛

الوظيفة الجزائية : تكون في نهاية مرحلة دراسية، وتتجلى في عملية تحديد مستوى اكتساب المتعلم للكفايات المسطرة في المنهاج الدراسي واتخاذ القرارات المناسبة.

***يهدف التقويم البيداغوجي، من خلال هذه الوظائف، إلى تقديم إجابات عن أسئلة من قبيل:**

- ما مستوى المتعلم ؟
- ما هي حاجاته ؟
- ما مواطن الضعف والقصور في عملية تعليمه وتعلمه؟
- ما صعوبات المسار التعليمي للمتعلم ؟
- ما العوائق التي تحول دون التحصيل الجيد للمتعلم ؟
- ماهي الإجراءات العلاجية المتخذة ؟... إلخ.

*أنواع التقويم :

1-التقويم التشخيصي:

قد يطلق عليه أيضا التقويم القبلي أو التمهيدي أو الاستكشافي. ويهدف إلى فحص وضعية الانطلاق وتعرف خصائص المتعلمين قبل الشروع في العملية التعليمية.

يكون في بداية السنة الدراسية أو بداية الأسدس أو الوحدة أو الدرس أو الحصة الدراسية، وهو تقويم يفيد في معرفة المكتسبات السابقة، والكشف عن مواطن الخلل في تحصيل المتعلمات والمتعلمين.

يركز التقويم التشخيصي على مكونات كثيرة، أهمها:

التحصيل المعرفي : وينصب على المكتسبات السابقة المرتبطة بالمعارف التي ترتكز عليها التعلمات المسطرة؛

التصرفات : يركز هذا الجانب على المكونات النفسية والوجدانية المؤطرة لسلوك المتعلم؛

الجانب الاجتماعي : يهتم هذا الجانب بنوع ومستوى علاقة المتعلم بمحيطه الاجتماعي، ويعتمد في تشخيص هذا الجانب على تصريحات الأسر والأساتذة السابقين، وعلى الأدوات السوسيومترية وجميع الأدوات والتقنيات المساعدة على ذلك... إلخ؛

التاريخ المدرسي للمتعلم : يمكننا من تشخيص وتحليل مضمون الوثائق الإدارية الخاصة بالمتعلم : الملف الخاص بالمتعلم (حصيلة الكفايات، العلاقات، التقديرات...).

2-التقويم التكويني:

يطلق عليه التقويم الجزئي أو المرحلي أيضا. ويتم في غضون السنة أو الفترات الدراسية، أو يتخلل مراحل الدرس أو الحصة، وهو مجموعة من الإجراءات العملية التي تتخلل عملية التدريس بهدف توجيه تحصيل المتعلمين في الاتجاه الصحيح، وتحديد جوانب القوة لتعزيزها، ومواطن الضعف لمعالجتها، ولإطلاع المتعلمات والمتعلمين على نتائج تعلمهم، وإثارة دافعيتهم وحفزهم على الاستمرار في عملية التحصيل.

ويمكن أن يتم ذلك بجعل المتعلمات والمتعلمين يواجهون وضعيات ديدكتيكية تكشف تخلخل تمثلاتهم السابقة (الصراع المعرفي). ويستند هذا النوع من التقويم على بيداغوجيات كثيرة منها بيداغوجيا الخطإ؛ من كشف الأخطاء وتصنيفها وتفسيرها ومعالجتها.

كما يهتم هذا النوع من التقويم بتتبع سيرورة التعلم بالتعديل والتغيير والتقوية، ويهدف إلى معيرة التعلمات الدراسية واكتشاف صعوبات وأخطاء التعلم لعلاجها، وتمكين المتعلم من التقويم الذاتي، ويركز التقويم التكويني على المتعلم ويهتم به، أكثر مما يهتم بإخبار الإدارة والأسر بنتائج التعلمات. ويمارس هذا النوع من التقويم خلال التعلمات.

3-التقويم الإجمالي:

يطلق عليه في الأدبيات التقويمية التقويم البعدي أو الختامي أو الجزائي أو النهائي؛ وقد يكون إشهاديا. يكون في نهاية سلك أو سنة دراسية أو أسدس أو فترة، أو درس أو حصة ويهدف هذا النوع من التقويم إلى تحديد النتائج الفعلية للتعلم ومقارنتها بالكفايات والأهداف المتوخاة.

يتم بواسطة التقويم الإجمالي وضع التقديرات الكمية والنوعية، والحكم على مستوى المتعلمات والمتعلمين، وبالتالي اتخاذ القرارات المناسبة بشأن تحصيلهم أو تفييئهم أو انتقالهم إلى مستوى أرقى.

المراقبة المستمرة:

المراقبة المستمرة تقويم مرحلي يأتي بعد مرحلة معينة، تكون في الغالب بعد ثلاثة أو ستة أسابيع، يتم خلالها تقديم الدروس، وتهدف إلى التحقق عند كل مرحلة من مدى تحكم التلاميذ في الموارد التعليمية وقدرتهم على توظيفها، كما تقوم بالوظيفة الجزائية نظرا لاعتمادها كمصدر في قرارات نهاية السنة.

مراحل التقويم:

تتجلى في ثلاثة عناصر : القياس؛ معالجة النتائج؛ تأويل النتائج؛ اتخاذ القرار البيداغوجي.

وتنبني مراحل التقويم على ما يلي:

- تحديد الإطار المرجعي المحدد للقدرات والمجالات المتوخى قياسها؛
- بناء عناصر الاختبار كمواضيع الأسئلة ولائحة التحقق من الإجابات؛
- إعداد سلم تنقيط عناصر الاختبار؛
- إعداد دليل تصحيح الاختبار؛
- إعداد شبكة تفريغ نتائج الاختبار.

القياس: القياس هو تحويل الصفات المقيسة (التحكم في الموارد، إدماج الموارد، تعبئة الموارد، التحليل...) إلى كم بناء على قواعد ومعايير وسلالم محددة مسبقا، وبواسطة أدوات قياسية مناسبة.

معالجة النتائج : تستهدف هذه المرحلة الاشتغال على نتائج القياس الخام بهدف استخراج مجموعة من المؤشرات والأدوات الإحصائية التي تساعد على تقييم النتائج وتفسيرها وتأويلها؛ كالمتوسط الحسابي والمدى والانحراف المعياري... إلخ.

تأويل النتائج : التقييم هو إصدار حكم على نتائج القياس بناء على المبادئ الموجهة للمنهاج أو للتعلم كأن نقول بأن المتعلم الفلاني شخصية منفتحة، وأن مستوى المتعلم الذي حصل على النقطة 7 على 10 جيد.

والتقييم كحكم يستلزم اعتماد مرجعيات لتأويل نتائج القياس، وسنقتصر على نوعين من التأويل:

- **التأويل المعياري (مقارن)** : يقتضي هذا النوع من التأويل مقارنة نقطة المتعلم(ة) بمعيار مستخرج من جماعة التعلم التي ينتمي إليها، ويعنى بتقييم المستوى التحصيلي في السياق المادي والبشري والبيداغوجي نفسه؛ فالنقطة 4 على 10 قد تكون مقبولة، إذا كانت هي أول نقطة في

الجماعة، والنقطة 8 على 10 قد لا تكون مقبولة إذا كانت هي آخر نقطة في الجماعة. إذن، فالتأويل المعياري هو مقارنة النتيجة التي حصل عليها المتعلم بمعيار مستخرج من الجماعة التي تعلم معها.

- **التأويل القياسي أو التحكمي أو التمكني** : ويتم هذا النوع من التأويل بمقارنة النتيجة التي حصل عليها المتعلم مع عتبة نجاح محددة قبليا، لا علاقة لها بجماعة التعلم (الكفايات، الأهداف...) كأن نقول بأن المتعلم، مثلا، الذي تحكم في ٪ 75 من الأهداف المسطرة يكون جيدا وأن ما دون هذه العتبة غير جيد.

القرار البيداغوجي :

القرار البيداغوجي فعل تدخلي مخطط له يحدد نوع الإجراءات المناسبة لحكم بيداغوجي معين والملاحظ أن القرارات البيداغوجية تختلف باختلاف مستوى النتائج التحصيلية والأحكام البيداغوجية وصعوبات التعلم المشخصة. ومن أمثلة عن القرارات البيداغوجية نجد : الانتقال أو التكرار، دعم بعض التعلمات، إعادة النظر في مضامين التعليم أو في طرق التدريس... إلخ.

تقويم كفاية:

إن بناء الكفايات لا يتم في حصة أو درس، بل يتطلب الأمر فترة زمنية تختلف باختلاف المجالات والمكونات الدراسية. ويتم بناء الكفايات بالتدرج وعلى مستويات، وكذلك تقويمها ودعمها .إن تقويم كفاية بيداغوجية يتم بواسطة وضعية تقويمية تنتمي إلى فئة من الوضعيات المرتبطة بسياق الكفاية المستهدفة، وبالتالي تعتبر الوضعية المشكلة أحد وسائل قياس الكفايات.

مراحل تقويم كفاية بيداغوجية:

يتطلب تقويم كفاية بيداغوجية إتباع المراحل التالية:

- تحديد الكفاية المستهدفة.
- تحليل الكفاية من حيث :

المهام : تعني المهمة ما هو منتظر من المتعلم(ة) إنجازه.

الموارد : ينبغي تحليل الكفاية واستخراج الموارد (معارف مهارات مواقف...) المنتظر تعبئتها لإنجاز الكفاية المستهدفة؛

- بناء الوضعية التي ستقاس من خلالها الكفاية؛•
- تحديد معايير ومؤشرات الإنجاز؛•
- إعداد شبكة التقويم• .

مكونات وضعيات التقويم:

- **السياق** : وهو الظروف المحيطة بالتحقق من الكفاية أو محيط الموقف المنتظر اتخاذه .
- **الدعامة** : هي الشكل الذي يحمل المعلومات التي يجب توظيفها كليا أو جزئيا قصد إنجاز المطلوب .
- **التعليمة** : تشير التعليمة إلى المهمة أو المهام المطلوب إنجازها وتكون بأفعال تستهدف أنشطة مركبة.

مفهوم الدعم البيداغوجي:

يحتل الدعم البيداغوجي مكانة هامة في العملية التعليمية ؛ إذ هو فرصة لترسيخ مواطن القوة، وأداة للوقاية من تراكم التعثرات التي قد تصيب المتعلمين والمتعلمات والمؤدية في حالة عدم تداركها إلى الفشل والهدر الدراسي. وللتعثرات الدراسية أسباب كثيرة منها المحتوى الدراسي وطريقة التدريس والوسائل الديدكتيكية والمحيط السوسيوءثقافي للمتعلم ...الخ. وإن تحديد السبب يساهم كثيرا في تحديد أنجع الطرق للقيام بدعم فعال.

وكي تحقق أسابيع الدعم البيداغوجي الأهداف المتوخاة من برمجتها ينبغي أن يكون لدينا تصور واضح عن الأسئلة التالية : ما هو الدعم التربوي ؟ وما أهدافه وأنواعه ؟ وما الأسابيع المخصصة له ؟ وكيف يمكن تنظيمه ؟

1-مفهوم الدعم البيداغوجي:

الدعم البيداغوجي نشاط تعليمي تعلمي يسعى إلى تدارك النقص الحاصل لدى المتعلمات والمتعلمين، خلال عملية التعلم، وهو مرحلة مهمة في العمل التعليمي تأتي بعد مرحلة التقويم؛ إذ بدونه يمكن للتعثرات أن تتحول إلى عائق أو عوائق حقيقية تحول دون تنمية المفاهيم والمعارف والمهارات والقدرات... إلخ، حيث يصبح المتعلم عاجزا عن مسايرة التمدرس، وهو ما يؤدي إلى الفشل والهدر

المدرسي. كما يمكن أن يكون الدعم استجابة وتدعيما لمواطن القوة والتفوق التي يرغب المتعلم في تعزيزها، سواء كانت فنية أو علمية أو أدبية أو رياضية... إلخ.

ولا يمكن للدعم البيداغوجي أن يحقق الهدف منه ما لم يسبقه تقويم دقيق للتعلمات المستهدفة، حيث يتم تحديد المتعلمات والمتعلمين المحتاجين إلى الدعم، كما يتم تحديد نوع الصعوبات والتعثرات، وتصنيف المتعلمات والمتعلمين حسب نوع احتياجاتهم ودرجتها. وكلما كان عدد المتعلمات والمتعلمين للدعم كبيرا كلما كانت الحاجة إلى مراجعة طرائق التدريس والتقنيات والوسائل التعليمية أكبر؛ إذ ترجع أسباب التعثرات في غالب الأحيان، إلى كيفية تقديم المحتوى التعليمي، ومدى إشراك المتعلمين في بناء تعلمهم... إلخ. كما يمكن أن يكون ضعف مكتسبات المتعلم السابقة سببا في التعثر الدراسي.

هناك مفاهيم كثيرة مرتبطة بالدعم التربوي منها:

- **التقوية** : هي إغناء رصيد المتعلمات والمتعلمين وتعزيزه، من أجل التوسع، وعن طريق تعزيز مواطن القوة تبعا للرغبات والميول وتقوية واستدراك الضعف والتعثر؛
- **التعويض** : يقصد به تعويض النقص الحاصل في استيعاب المحتوى التعليمي الذي سبق تقديمه للمتعلمات والمتعلمين في حصص سابقة؛
- **العلاج** : ينكب على التعثرات التي قد تواجه المتعلمات والمتعلمين، بعلاجها وإيجاد حلول لها؛ وذلك بإتباع أفضل السبل الكفيلة بسد النقص الحاصل؛
- **التثبيت** : هو ترسيخ للمعارف والمعلومات والمهارات والقدرات المقدمة للمتعلمات والمتعلمين عن طريق إجراءات تحقق ذلك؛
- **الحصيلة** : هي مجموع ما تم اكتسابه من طرف المتعلم، ويتم قياس ذلك بوسائل مختلفة للوقوف على المستوى والثغرات لسدها ودعمها؛
- **الضبط** (التعديل) : ويقصد به التحكم في مسار العملية التعليمية ويتم باعتماد تدخلات وإجراءات داعمة حتى لا تبتعد العملية التعليمية عن مسارها المحدد.

2-أهداف الدعم البيداغوجي:

يمكن تحديد أهداف الدعم البيداغوجي في:

- جعل المتعلمين والمتعلمات قادرين على تجاوز تعثراتهم، في الوقت المناسب، وقبل تراكم هذه التعثرات، وتحولها إلى عوائق تعلمية، مما يوسع الهوة بين المتعلمات والمتعلمين، ويعدد المستويات داخل الفصل الواحد.
- تجاوز معيقات أهداف التعلم التي لا يكون المتعلم(ة) بالضرورة سببا فيها.
- تقليص الفوارق التعلمية بين المتعلمات والمتعلمين.
- السعي وراء حصول الاندماج المتناغم بين مجموعة الفصل الواحد.
- تيسير عملية الربط بين التعلمات السابقة (المكتسبات) والتعلمات الجديدة.
- تمكين المدرس من البحث عن بدائل بيداغوجية وديدكتيكية جديدة.

3-أنواع الدعم البيداغوجي:

يختلف تصنيف الدعم البيداغوجي باختلاف معايير التصنيف، بحيث نجد هذه الأنواع تدور حول المعايير التالية:

3.1-معيار الترتيب الزمني:

دعم وقائي : يسمى كذلك لأنه يقي المتعلم من التعثر قبل بدء عملية التعليم والتعلم. وله ارتباط وثيق بالتقويم التشخيصي، حيث إن المدرس إذا توقع من خلال نتائج التقويم التشخيصي أن بعض المتعلمات والمتعلمين لن يتمكنوا من متابعة التحصيل، فعليه اتخاذ تدابير وقائية وداعمة لتمكينهم من متابعة تعلمهم؛

دعم تتبعي (فوري، مستمر) : ووظيفته ضبط جهد المتعلم وترشيده وسد ثغراته، وله علاقة بالتقويم التكويني التتبعي الذي إذا كشفت نتائجه أن المتعلمات والمتعلمين يعانون من بعض الصعوبات في متابعة مسارهم التعليمي التعلمي، فإنه من اللازم التدخل لتجاوز تلك الصعوبات، تفاديا لتراكمها وتحولها إلى معيق نوعي.

دعم دوري (مرحلي، تعويضي) : يأتي في نهاية مرحلة دراسية، أو بعد مجموعة من الدروس المترابطة (وحدة دراسية أو مجموعة من الوحدات). ومهمته تعويض النقص الملاحظ في نتائج تقويم التعلمات.

2.3-معيار مجال الشخصية الذي يتوجه إليه الدعم:

الدعم النفسي : ويختص بالمتعلمات والمتعلمين الذين يعانون صعوبات ومشاكل نفسية تعيق تعلماتهم التي تحول دون تطوير المعارف والمهارات؛

الدعم الاجتماعي : يهتم بمحاولة مساعدة المتعلمات والمتعلمين على تجاوز الصعوبات والمعيقات الاجتماعية التي قد يعانون منها، وتشكل عائقا لتنمية معارفهم؛

الدعم المعرفي والمنهجي : ينصب على المعلومات والمعارف ومنهجيات العمل المطلوب اكتسابها.

3.3-معيار العدد (فردي أو جماعي):

دعم جماعي :

دعم عام (جماعة القسم بكاملها) : يهم كل المتعلمات والمتعلمين كأن يضطر الأستاذ(ة) إلى إعادة درس بأكمله أو جزء منه إذا ما تبين من نتائج التقويم أن جل المتعلمات والمتعلمين لم يوفقوا في حل التمرين أو الهدف الذي لم يتحقق.

دعم خاص بالمجموعات :

أ. المجموعات المتجانسة:

نقصد بالمجموعة المتجانسة عددا من المتعلمات والمتعلمين بينهم قواسم مشتركة من حيث الخطأ في التمرين الواحد، أو لديهم ثغرات متقاربة تستوجب تخصيصهم بأنشطة معينة. وفي هذه الحالة يقدم الأستاذ(ة) الأنشطة الداعمة للمجموعات بناء على متطلبات كل مجموعة.

ب. دعم المجموعات غير المتجانسة:

يتم لفائدة مجموعة مختلفة من حيث مستويات التحصيل والقدرات، ويتم أساسا عبر التكامل والتعاون والعمل البيني الأفقي داخل المجموعة. وإن هذا النوع من الدعم يخدم بناء كفايات مستعرضة من قبيل التعاون والتشارك والاندماج... إلخ، إضافة إلى كونه يخدم الكفايات النوعية، ومن شأنه أن يقلص التمركز حول الأستاذ، أو يساعده على القيام بأنشطة متزامنة مع هذا النشاط، كأن يقدم دعما فرديا أو جماعيا لفئات أخرى، ويصبح الفصل في هذا النوع من الدعم فصلا متعدد المستويات.

ت. الدعم الفردي:

هو الدعم الموجه لمتلعم واحد. يتخذ شكل إرشادات شفهية أو مكتوبة يلتزم بها المتعلم منفردا، أو تكليفه بإنجاز

مهام بشكل مستقل، ومن الأمثلة ذلك: إمداد المتعلم بمجموعة من التمارين أو المهام الإضافية.

4.3 –معيار الجهة التي تقدم الدعم:

ينقسم هذا النوع من الدعم إلى نوعين هما:

دعم داخلي (مندمج، نظامي، مؤسساتي) : وهو الذي تنظمه المؤسسة داخل الفصل أو داخل فضاءاتها الأخرى أو خارج المؤسسة، وقد يتم إجراؤه بغض النظر عن المستويات والأقسام الرسمية.

دعم خارجي : تقوم بتنظيمه جهات خارجية عن المؤسسة كالجمعيات والفاعلين التربويين والمؤسسات الأخرى. وقد يتم ذلك بشراكات مع المؤسسة، ويمكن تنظيمه داخل أو خارج المؤسسة.

وتجدر الإشارة إلى أنه بالإمكان تدبير أنشطة الدعم باستعمال أحد الأنواع السابقة أو المزاوجة بين نوعين أو أكثر.

4 –سيرورة الدعم:

1.4 –منطلقات الدعم:

* استثمارنتائج التقويم:

كما سبقت الإشارة إلى ذلك سابقا فالدعم ينجز بدالة التقويم. إن التقويم والدعم عمليتان متلازمتان متكاملتان لا يصبح لإحداها معنى إلا في علاقتها بالأخرى. ولن يحقق الدعم أهدافه إذا لم ينطلق من نتائج التقويم لأن هذا الأخير يحدد جوانب النقص بالنسبة لكل متعلم والتي ينبغي تدوينها في الوثائق الملائمة، ليتم استثمارها في التخطيط لعملية الدعم.

استثمار الأخطاء البيداغوجية:

اكتشاف الخطإ : الخطأ البيداغوجي جزء من سيرورة التعلم ينتج عن تفاعل المتعلم مع المعرفة.

تصنيف الخطإ : عندما نكتشف الخطأ ينبغي تصنيفه والبحث عن أسبابه : هل يكمن في الطريقة والمقاربة البيداغوجية المعتمدة أم أنه يعود إلى الظروف المحيطة بالعملية التعليمية...؟

معالجة الخطإ : بعد اكتشاف الخطأ وتحليله وتفسيره يتم بناء خطة لمعالجته بطريقة تناسب حجمه ونوعه ومجاله...

2.4 - كيفيات تنظيم الدعم:

كيفية إنجاز الدعم العام:

- التخطيط لعملية الدعم والإعداد لها، انطلاقا من خصوصيات المتعلمات والمتعلمين؛
- ضبط مضامين الدعم ومجالاته؛
- تغيير أساليب التقويم وتنويع تقنيات التنشيط ووضعيات الدعم تبعا للحاجات المرصودة؛
- الاهتمام بالمتعثرين والمتفوقين؛
- تشجيع المتعلمات والمتعلمين على التعلم الذاتي.

كيفية إنجاز الدعم الخاص:

- تحديد نوع التعثر أو حاجات كل مجموعة؛
- توزيع المتعلمات والمتعلمين إلى مجموعات، حسب نوع التعثر؛
- اختيار الأنشطة المناسبة لكل مجموعة؛
- اعتبار الفصل خلال هذه الحصص فصلا متعدد المستويات؛
- انتقاء تقنيات التنشيط التي تتناسب تعدد المستويات؛
- مساعدة المتعلمات والمتعلمين على تجاوز تعثراتهم؛
- تشجيع المتعاونين منهم على محاولاتهم لتجاوز التعثرات.

كيفية إجراء الأنشطة المندمجة (الموازية) :

- اختيار الأنشطة الملائمة لما تمت دراسته من قبل.
- توضيح وشرح كيفية الإنجاز للمتعلمات والمتعلمين؛
- تشجيع المتعلمات والمتعلمين بعرض إنجازاتهم بفضاء القسم أو المدرسة أو بمواقع أخرى حتى حلول فترة الدعم الموالي مثلا؛
- يمكن للمدرس(ة) إبداع أنشطة وطرق وأساليب جديدة تتناسب وخصوصيات فصله؛ وذلك بالتنسيق مع المدرسين وهياكل المؤسسة ومع الفاعلين المحتملين.

المجال الفرعي الثالث:

طرق التدريس وأساليبه.

مفهوم طرق التدريس :

هي مجموعة من الخطوات الإجرائية المنظمة، التي تعين المدرس على تحقيق الأهداف، وتجعل المتعلم قادرا على الفهم السليم والاستيعاب السهل وتطوير قدراته ومهاراته، وتوظيف تعلماته في وضعيات مختلفة.

معايير اختيار طريقة التدريس :

أهم هذه المعايير:

- طبيعة المادة المدرسة.
- طبيعة الدرس المدرس.
- طبيعة ونوع الأهداف المسطرة.
- خصائص المتعلمين.
- موقع الحصة الزمنية للدرس.

الإيقاع اليومي للتعلم حسب د. الهاروشي:

- الفترة الصباحية للأنشطة العقلية عكس الفترة المسائية.
- فترات انخفاض السكر في الدم: آخر الصباح، وآخر المساء.
- فترة الهضم القوي: من 2 إلى 3:30 بعد الزوال.=السلبية وعدم الانخراط
- مدة الأنشطة: 45 د لأنشطة الاشتغال. و 20 د لوضعية الاستماع.
- استراحة من 15 د بعد كل 90 د.

أهمية طرق التدريس في العملية التعليمية التعلمية :

تظهر هذه الأهمية في:

- تنهيج عملية التدريس والانتقال بها من العشوائية إلى الضبط والوضوح.
- تنظيم المادة الدراسية وفق خطوات مضبوطة ومراحل محددة.
- تسهيل حصول التعلمات عند المتعلم.

- تنويع طرق التدريس يسهم في تطور مختلف قدرات ومهارات المتعلم.
- إزالة الملل، وتسديد العمل، وجعل المتعلم في مستوى من النشاط.
- المساعدة على تحقيق الأهداف بكل دقة ووضوح.

* أنواع طرق التدريس :

ترتبط أنواع طرق التدريس بشكل وثيق صعودا ونزولا بنسبة التعلم عند المتعلمين.

إحصائيات:

نحن نتذكر:

من 10 إلى 15 ٪ مما نقرأه.

من 13 إلى 20 ٪ مما نسمعه.

من 25 إلى 35 ٪ مما نراه.

من 50 إلى 75 ٪ مما نسمعه ونراه.

من 60 إلى 80 ٪ مما نقوله.

من 85 إلى 95 ٪ مما نقوله ونفعله.

الاقتصار على الطريقة الإلقائية يجعل نسبة التحصيل عند المتعلمين هزيلة وضعيفة.

طرق التدريس :

طرقة حل المشكلات :

هي وضعية يواجهها المتعلم ويشعر أنه أمام موقف مشكل، أو سؤال محير لا يملك تصورا مسبقا عنه، ويجهل الإجابة عنه؛ مما يحفزه على البحث والتقصي، من خلال عمليات معينة تتوصل لحل المشكلة.

شروط المشكلة :

1. الواقعية.
2. التحفيز.
3. التشويق.
4. الملائمة.

خطواتها :

- طرح المشكلة للفهم.
- تقديم فرضيات من طرف المتعلمين.
- قراءة النصوص التي ينطلق منها الدرس فهملا وتحليلا واستنباطا.
- الاستنتاج؛ من خلال جمع مختلف الخلاصات الجزئية في خلاصات كلية.
- تمحيص الفرضيات؛من خلال عرضها على الخلاصات المستنبطة من النصوص والمحاور.
- التعميم وربط ما تم استنتاجه بالواقع المعيش.

الطريقة الاستنباطية :

هي مجموع العمليات العقلية التي ينتقل فيها العقل من الكل إلى الجزء، في هذه الطريقة تقدم المبادئ العامة والأحكام الكلية للمتعلم، ويطلب منه تطبيقها على الجزئيات والعناصر .

خطواتها :

1. التحفيز.
2. فهم واستيعاب المعطيات العامة.
3. تحليل المعطيات العامة.
4. الاستنتاج.
5. التطبيق.

الطريقة الإلقائية :

هي طريقة تقوم أساسا على نشاط المدرس، فهو المخطط للدرس، وهو المنفذ، ويقتصر دور المتعلم على الاستماع والإجابة على بعض الأسئلة من حين لآخر. وفيها إقصاء للمتعلم، وتغييب لنشاطه.

خطواتها :

1. المقدمة
2. العرض
3. الربط بين المفاهيم

4. الاستنباط
5. التطبيق

الطريقة الاستقرائية :

هي الطريقة التي ينتقل فيها المتعلم من المعطيات الجزئية إلى المبادئ والقواعد العامة، وهي طريقة تقوم على: الملاحظة، والفهم، والربط، والموازنة بين الأجزاء المكونة للكل، واستنباط المفهوم، أو الحكم العام.

خطواتها :

1. التحفيز: ويتم من خلال تقديم موضوع التعلم في مشكلة، ومحاولة ربط التعلم بحاجات المتعلم.
2. جمع المعطيات: من خلال النظر في نصوص الدرس، شرط إعطاء الأولوية للمتعلمين، في النظر والفهم والاستنباط.
3. التجريد المتدرج: إقامة المتعلم العلاقة بين المفاهيم، وإعادة تركيبها وترتيبها، والربط بين المتقدم والمتأخر من المعاني.(يستعين المدرس هنا بالخطاطة)
4. الاستنتاج: انتقال المتعلم إلى استنتاج الأحكام العامة، وصياغة المبادئ والقضايا، من خلال رصد العلاقة النسقية بين الجزئيات.
5. التطبيق، أو التعميم: تقديم حالات أو تمارين للمتعلمين ليطبقوا عليها الحالات العامة.

الطريقة الحوارية :

هي المناقشة بين المتعلمين والمدرس، أو بين المتعلمين أنفسهم من خلال العمل بالمجموعات.

ضوابطها :

الإعداد القبلي من طرف المتعلمين للموضوع محل النقاش تحديد الموضوع ومحاور المناقشة التذكير بآداب الحوار وضوابطه.

أشكالها :

- الشكل الأول :

طرح الموضوع على المتعلمين، فتكون المناقشة بين أفراد جماعة الفصل

– الشكل الثاني :

توزيع المتعلمين إلى مجموعات؛ حتى يكون الحوار بين مجموعة وأخرى، ومهمة الأستاذ هاهنا التنسيق، وتصحيح مسار النقاش.

خصائصها :

- إظهار التمثلات القابعة في أدمغة المتعلمين.
- التدرب على مهارات الحوار، واحترام رأي الآخر.
- التدرب على الاستدلال العلمي للرأي.
- التدرب على تدبير الخلاف بعيدا عن التعصب.
- تحفيز المتعلمين على التعلم الذاتي والبحث.
- اكتساب المهارات اللغوية والقدرة على التواصل.

طريقة المشروع :

هي تكليف المتعلمين من خلال المجموعات باعتبار موضوع للبحث حسب إرادتهم واختيارهم؛ وذلك للتدرب على منهج البحث، وتنظيم المعلومات، وكيفية التعامل معها؛ فهما، واستخلاصا، وتوظيفا.

الأسس التي تقوم عليها :

- اختيار موضوع البحث والدراسة.
- يتم هذا الاختيار من طرف المتعلمين
- تحديد أهداف المشروع
- تحديد محاور المشروع
- تحديد طرق إنجاز المشروع
- تحديد مصادر تحقيق المشروع
- تحديد زمن إنجاز المشروع.

طريقة العصف الذهني :

طريقة تعتمد على إفساح المجال للمتعلم للتعبير عن تمثلاته وتصوراته ومكتسباته من خلال أسئلة يطرحها المدرس.

خطواتها :

1. تعيين مجموعة من المتعلمين لتنشيط الدرس، إذ يقتصر المدرس على اختيار مجموعة ما بين 10 – 15 فردا أو أقل أو أكثر بحسب الوضعيات.
2. توجيه الأسئلة إلى هذه الفئة المعينة.
3. تسجيل أجوبة المتعلمين على السبورة دون تدخل الأستاذ، حتى ولو كانت خاطئة.
4. تصنيف هذه الأجوبة حسب محاور الدرس.
5. يطلب من المتعلمين الآخرين خارج الفئة المعينة بإضافة ما يمكن إضافته لما كتب على السبورة.
6. الانتقال بعد ذلك إلى قراءة النصوص لدعم ما كتب على السبورة وتصحيحه.
7. تحليل المعطيات والنصوص.
8. الاستنتاج والتعميم.

المجال الفرعي الرابع:

مهنة التدريس: المبادئ والوظائف والأدوار.

1-مهام التدريس الرئيسية :

هي التي تتم داخل الفصل الدراسي، وتشمل:

•تدبير الفصل : تنظيم وإرساء إطار تعاقدي للعمل، وذلك بهيكلة التفاعلات بين الأفراد والمجموعات داخل الفصل، وتدبيرها بيداغوجيا ؛

•تدبير المادة : تخطيط وتنفيذ وضعيات التعليم والتعلم، انطلاقا من القيام بالنقل الديداكتيكي، وتعليم محتويات المنهاج، واستثمار مصادر أخرى للمعرفة، وتصميم وضعيات حل المشكلات وتوظيف استراتيجيات بيداغوجية فعالة ومتنوعة، والإشراف على سير التعلمات ومواكبتها وتقويمها، وبلوغ نواتج التعلم.

2-مهام ميسرة لتدبير التعلمات، وتشمل :

•تنويع المقاربات البيداغوجية لبلوغ تحقيق الكفايات المنشودة ؛

•إدماج واستعمال تكنولوجيا الإعلام والتواصل لتجويد التعلمات.

•تحفيز التلاميذ للانخراط في أنشطة التعليم والتعلم.

•القيام بدور المسهل والنشط والمحفز لتعلمات التلاميذ.

•المشاركة في صياغة أدوات التقويم وحراسة الامتحانات وتصحيحها.

•تشخيص الثغرات وعوائق التعلمات وتقديم الدعم الملائم.

3-مهام التعاون والتنسيق مع الزملاء والمشاركة في الأنشطة المندمجة، وتضم :

•العمل ضمن فريق الزملاء، وباقي الأطر التربوية، لتحسين تعلمات التلاميذ، وتنسيق تفاعلية المواد.

•مواكبة الأساتذة المبتدئين لتسهيل اندماجهم المهني.

•التواصل مع الآباء وأولياء التلاميذ لإشراكهم في تتبع مسار تعلمات أبنائهم.

4-مهام التنمية المهنية، وتضم :

•الانخراط ، طيلة الحياة المهنية، في أنشطة التكوين المستمر والتنمية المهنية.

• التصرف وفق تقاليد المهنة ورسالتها النبيلة.

•القيام بافتحاص ذاتي للتجربة من خلال التوقف عند كل محطة، لتحليل التجربة المهنية ومساءلتها ونقدها، بغية تطويرها وتجويدها (المدرس الممارس المتأمل).

•التصرف كموظف دولة مسؤول، يلتزم بأخلاقيات المهنة، ويحرص على التوازن بين الحقوق والواجبات.

5-مهام التنشيط الموازي والمندمج، وتضم :

•الإسهام في الأنشطة المندمجة، التي تدعم بلوغ الكفايات المقررة في المنهاج، وتشمل تنظيم دروس تكميلية أو أنشطة علمية، تم خارج حجرة الدراسة في قضاء المدرسة، وذلك لإضفاء طابع الجاذبية والتحفيز عليها.

•المشاركة في النوادي التربوية بالمدرسة.

•المشاركة في التدبير التربوي للمؤسسة (مجالس تدبير المؤسسة)، وفي تفعيل مشروع المؤسسة.

6-مهام الفاعل الاجتماعي والمشاركة في تفتح المدرسة على محيطها، وتضم :

•تنظيم الأنشطة الثقافية والفنية، في إطار تفتح وإشعاع المدرسة العام.

•القيام بدور الفاعل الاجتماعي، الذي يحرص على إنجاح المشروع التربوي – الاجتماعي للمدرسة، المنتج لقيم المواطنة، والمحفز على الانخراط في تحقيق التنمية البشرية الهادفة.

7-بعض المواصفات المهنية، والأدوار المنوطة بالمدرس:

•القدرة على التخطيط والتدبير.

•الالتزام بأخلاقيات المهنة.

•التزام الموضوعية والانصاف في التقويمات والامتحانات.

•التنمية المهنية عن طريق البحث التربوي، والتكوين الذاتي.

•الوعي بأدواره في القيادة التربوية والمعرفية والعلمية.

•مصاحبة مشاري تربوية يقوم بها المتعلم.

•تنشيط وتحفيز وتوجيه المتعلمين وإرشادهم.

•لتواصل الإيجابي م المتعلمين والزملاء والإدارة ومختلف الفاعلين.

•إمداد آباء التلاميذ بالمعلومات الكافية والبيانات المتعلقة بتمدرس أبنائهم ...

•التمكن من المعارف المدرسة.

- التمكن من منهجيات التدريس والتنشيط، واستعمال الموارد الديداكتيكية.
- الإلمام باستراتيجيات التعلم ومراعاة الفوارق الفردية بين المتعلمين
- إعداد الوثائق التربوية وتحيينها.
- الحفاظ على أسرار المهنة.
- التفرغ للمهنة والإبداع والمهننة.
- إدماج وتوظيف المستجدات المهنية،...

8-الوثائق التربوية والمدرسية للمدرس:

- جذاذة الدرس.
- دفتر التلميذ.
- دفتر النصوص: وثيقة تربوية وإدارية؛ يدون فيها المدرس مختلف الأنشطة التربوية التي يقوم بهصا خلال الحصص الدراسية داخل القسم. وهي وثيقة لا تخرج من المؤسسة، بل تودع لدى الإدارة بعد آخر حصة ينجزها الأستاذ في اليوم.
- ورقة التنقيط (الخاصة بالمراقبة المستمرة)
- الكتاب المدرسي.
- المذكرات الوزارية.
- التوزي السنوي والدوري الخاص بالأسدس..
- المذكرة اليومية، (بالنسبة للابتدائي)

9-كفايات المدرس :

- كفايات التدريس الرئيسية :

كفايات تدبير الفصل الدراسي، وتشمل :

- كفاية تدبير التعاقدات حول إطار العمل.
- كفاية تدبير التفاعلات بين المجموعات المكونة للفصل، وإرساء علاقة تربوية محفزة للعمل.

كفايات تدبير المعرفة، وتشمل:

- كفاية تخطيط وضعيات التعليم والتعلم وتنفيذها وتقويمها .
- كفاية تنظيم المعرفة المدرسية وتنويع مواردها (النقل الديداكتيكي).

•كفاية إدارة التعلمات وتنشيطها.

•كفاية تنظيم بيداغوجية بنائية.

•كفاية منهجية تتيح تنويع الاختيارات والمقاربات والاستراتيجيات والطرق التربوية لبلوغ أهداف استنبات التعلم (استقلالية المدرس).

كفايات تيسير التعلمات، وتشمل :

•كفاية تشخيص الثغرات وتقديم الدعم الملائم : تدبير تنوع التلاميذ وخصوصياتهم ، تطوير عدة بيداغوجية فارقية.

•كفاية التنشيط لتحفيز وتسهيل التعلمات، وترسيخ ثقافة التعلم التبادلي بين التلاميذ.

•كفاية استعمال تقنيات الإعلام والاتصال لتجويد التعلم، وتحفيز التلاميذ الاستعمالها.

•كفاية التحكم في لغة التدريس، شفهيا وكتابة.

كفايات العمل الجماعي، وتشمل:

•كفاية العمل في فريق لتنسيق تكاملية المواد ووحدة المعرفة وتبادل الخبرات بين الزملاء.

•كفاية إشراك الآباء وأولياء التلاميذ في تتبع المسار الدراسي لأبنائهم.

كفايات التنمية المهنية، وتشمل:

•كفاية التكوين الذاتي والتكوين المستمر والتنمية المهنية : الانخراط طيلة الحياة المهنية في عمليات التكوين الذاتي والجماعي ، تحليل التجربة الذاتية ومساءلتها وتأملها من أجل التطوير المهني ؛ القيام بالبحث الوظيفي والإجرائي لتشخيص العوائق التي تعترض أداء المدرس وسبل تجاوزها.

•كفاية القيام بالتقويم البيني مع الزملاء لتطوير الأداء المهني (الصداقة الناقدة).

•كفاية التصرف وفق تقاليد المهنة وأخلاقياتها ورسالتها النبيلة : الالتزام بالضوابط المهنية ؛ التصرف كموظف مسؤول، يحرص على التوازن بين الحقوق والواجبات.

كفايات تدبير المؤسسة والتنشيط والتفتح، وتشمل:

•كفاية تدبير مجلس المؤسسة وتفعيل مشروعها : تنظيم الأنشطة المندمجة و تنظيم النوادي المدرسية والأنشطة الثقافية الموازية داخل المدرسة.

•كفاية الفاعل الاجتماعي : التنشيط التربوي والثقافي والفني : الشراكة مع فرقاء آخرين التحقيق مشروع المؤسسة والمساهمة في انفتاح المدرسة على محيطها.

10-أدوار ووظائف المدرسة المغربية:

•الإسهام في تحقيق التنمية الشاملة والمستدامة، سيما من خلال إكساب المتعلم المهارات والكفايات اللازمة، التي تمكنه من الانفتاح والاندماج في الحياة العملية، والمشاركة الفاعلة في الأوراش التنموية للبلاد، بما يحقق تقدم المجتمع والإسهام في تطوره؛

•تأمين فرص التعلم مدى الحياة وتيسير شروطه، لكسب رهان مجتمع المعرفة وتنمية الرأسمال البشري وتثمينه؛

•التشجيع والتحفيز على قيم النبوغ والتميز والابتكار في مختلف مستويات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي ومكوناتها من خلال تنمية القدرات الذاتية للمتعلمين، وصقل الحس النقدي لديهم، وتفعيل الذكاء، وإتاحة الفرص أمامهم للإبداع والابتكار، وتمكينهم من الانخراط في مجتمع المعرفة والتواصل.

•احترام حرية الإبداع والفكر، والعمل على نشر المعرفة والعلوم، ومواكبة التحولات والمستجدات التي تعرفها مختلف ميادين العلوم والتكنولوجيا والمعرفة؛

•تزويد المجتمع بالكفاءات والنخب من العلماء والمفكرين والمثقفين والأطر والعاملين المؤهلين للإسهام في البناء المتواصل للوطن على جميع المستويات، وتعزيزتموقعه في مصاف البلدان الصاعدة، ولا سيما من خلال الإسهام في تكوينهم وتأهيلهم ورعايتهم .

•إعمال الفكر، والقدرة على الفهم والتحليل والنقاش الحر، وإبداء الرأي واحترام الرأي الأخر.

•التربية على الممارسة الديمقراطية وتكريس النهج الحداثي والديمقراطي.

•ضمان النمو المتوازن عقليا ونفسيا ووجدانيا وحس حركيا.

•تنمية الكفايات والمهارات والقدرات وبناء المشاريع الشخصية.

•تكريس المظاهر السلوكية الإيجابية، والتحلي بحسن السلوك أثناء التعامل مع كل الفاعلين في الحياة المدرسية .

إن التغيير المتوخي للمدرسة المغربية يهدف إلى تمكنها من الاضطلاع بأدوارها الحاسمة في :

•الانتقال بالتربية والتكوين والبحث العلمي، من منطقة التلقين والشحن والالقاء السلبي أحادي الجانب، إلى منطقى التعلم والتعلم الذاتي، والتفاعل الخلاف بين المتعلم والمدرس، في إطار عملية تربوية قوامها التشبع بالمواطنة الفعالة واكتساب اللغات والمعارف والكفايات والقيم، فردية وجماعية وكونية، وتنمية الحس النقدي وروح المبادرة، ورفع تحدي الفجوة الرقمية.

•تكوين المتعلمات والمعلمين من التحقيق المتدرج للمواصفات المستها فة في كل مستوى دراسي وتكويني، طبقا لما ينص عليه الميثاق في دعامته الرابعة، مع ملاءمة هذه المواصفات مع رافعات التغيير لهذه الرؤية.

•الارتقاء بالمجتمع المغربي من مجتمع مستهلاك للمعرفة، إلى مجتمع لنشر المعرفة وإنتاجها، عبر تطوير البحث العلمي

والتقني والابتكار، في مجالات العلوم البحتة والتطبيقية، والتكنولوجيات الحديثة، وفي مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية، والفنون والآداب.

•الإسهام في تعزيز موقع المغرب في مجتمع المعرفة وفي مصاف البلدان الصاعادة .

المجال الفرعي الخامس:

المنهاج، مرتكزاته ومكوناته.

مفهوم المنهاج التعليمي :

المنهاج الدراسي: تصور متكامل ينطلق من المدخلات وصولا إلى المخرجات. ويضم الأهداف الدراسية، والبرنامج، ووسائل وطرق التدريس والتقويم، وهو أعم من البرنامج الدراسي.

1-أسس بناء المناهج الدراسية :

1.1-الأسس الفلسفية، وتشمل:

فلسفة المجتم التربوية، ومرجعياته الفكرية والعقدية ونظرتها للكون والحياة والإنسان؛ وما تحمله من قيم ومبادئ.

2.1-الأسس الاجتماعية، وتشمل:

معرفة طبيعة المجتمع، ومكوناته وروافد تراثه الثقافي، وطبيعة إنتاجه الاقتصادي والصناعي، وحاجاته ومتطلبات الواقع المتجدد.

3.1-الأسس النفسية، وتشمل:

معرفة خصائص الطفل النمائية وحاجاته وطرق تعليمه وتعلمه وميوله واستعداداته في مختلف مراحل نموه.

4.1-الأساس المعرفي، ويشمل:

البنية المفاهيمية والمعارف التي تحملها المادة الدراسية، ومصادرها، وطرق اكتسابها، وطرق البحث والتفكير فيها.

2-خصائص المنهاج:

- البناء المنطقي للمحتويات في علاقاتها بالمخرجات أو المواصفات.
- خدمة الغايات والكفايات المراد تحقيقها في نهاية مستوىً دراسي أو سلك دراسي أو مسار دراسي محدد.
- استحضار التقويم والتخطيط والتنشيط والموارد البشرية والمادية والديداكتيكية وفضاءات التعلم وتنوع أنشطة التعلم.

3-مداخل المنهاج الدراسي المغربي:

- مدخل القيم؛
- التربية على الاختيار؛
- مدخل الكفايات؛

1.3 -مدخل القيم:

هي معايير عقلية ووجدانية، تستند إلى مرجعية حضارية، تمكن صاحبها من الاختيار بإرادة حرة واعية وبصورة متكررة نشاطا إنسانيا (يتسق فيه القول والفعل والفكر) يرجحه على ما عداه من أنشطة بديلة متاحة فيستغرق فيه، ويسعد به، ويحتمل فيه ومن أجله أكثر مما يحتمل في غير دون انتظار لمنفعة ذاتية.

القيم الأساسية في المنهاج الدراسي:

القيم التي تم إعلانها كمرتكزات ثابتة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، هي:

- قيم العقيدة الإسلامية.
- قيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية.
- قيم المواطنة.
- قيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية.

تنزيل القيم:

ومن سبل تفعيل هذه الاختيارات والتوجهات التربوية في مجال التربية على القيم داخل المنظومة التربوية:

- تأسيس مراصد للقيم وطنيا وجهويا ومحليا.
- تأهيل فضاء المؤسسات التعليمية لتكون مجالا خصبا لتكريس المظاهر السلوكية الإيجابية.
- تدعيم وتعزيز القيم في البرامج والكتب المدرسية.
- رصد الظواهر والسلوكات المرتبطة بها وتتبعها وتقويمها، ومعالجة كل أشكال السلوكات غير المدنية...

خصائص القيم:

- تتميز القيم بطابعها الإيجابي بالنسبة لمجتمع معين، وليكون السلوك مقبولا اجتماعيا ينبغي أن يتوافق معها.
- تتحدد من خلالها الغايات ووسائل تحقيقها.
- ترتبط القيم بواقع الحياة اليومية ارتباطا وثيقا، فهي نتاج تفاعل مستمر بين الفرد والمجتمع الذي يعيش فيه، ...

2.3-مدخل التربية على الاختيار :

مفهوم التربية على الاختيار:

ورد تعريفها في الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي بأنها " تأهيل المتعلم لاكتساب القدرة على اتخاذ القرار، والتصرف السليم بنا على تفكيره الشخصي وتحليله الخاص."

من التوجهات العامة على مستوى التربية على الاختيار في النظام التربوي المغربي:

- تكوين شخصية مستقلة ومتوازنة ومتفتحة.
- تنمية الوعي بالواجبات والحقوق.
- التربية على المواطنة وممارسة الديمقراطية.
- التشبع بروح الحوار والتسامح وقبول الاختلاف.
- الثقة بالنفس والتفتح على الغير.
- إعمال العقل واعتماد الفكر النقدي وإبداء الرأي.
- تثمين العمل والاجتهاد والمثابرة.
- القدرة على تدبير مشاريع شخصية ذات صلة بالحياة المدرسية والاجتماعية.

دور المدرس في تربية المتعلم على الاختيار:

- تقديم النموذج الإيجابي في اختيار القرار المناسب ومناقشة نتائجه.
- إشراك المتعلمين في الاختيارات التي تهم الحياة المدرسية.
- تربية المتعلم على الانفتاح على الغير والتخلي عن الأنانية.
- ترسيخ مبادئ حرية الرأي واستقلالية الفكر والتعلم الذاتي.
- التربية على النقد الذاتي...

عناصر المنهاج الدراسي:

1. الأهداف التعليمية،
2. المحتوى،
3. طرق التدريس،
4. التقويم،
5. الأنشطة التعليمية،
6. الوسائل التعليمية .

3.3-مدخل الكفايات:

يعرف العالم تغيرات متسارعة على مستوى الميادين المعرفية والعلمية والتكنولوجية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية. الشيء الذي جعل الرهان على المقاربة بالكفايات في المدرسة مطلبا من شأنه أن يخلق المواطن المتفاعل والمتكيف مع هذه التغيرات والقادر على الإبداع؛ وبذلك تكون وظيفة المدرسة قد تحولت من أداة لشحن العقول بالمعارف الغزيرة التي صارت متوفرة في أماكن متعددة، إلى أداة لتعليم التعلم وتنظيم المعارف وتعبئتها لتصريفها في حل المشكلات اليومية والمحتملة في المستقبل.

رهانات المقاربة بالكفايات في التربية والتكوين :

تتوخى المقاربة بالكفايات في مجال التربية والتكوين تحقيق الرهانات التالية :

- إعطاء معنى للتعلمات؛
- ضمان نوع من النجاعة؛
- تحقيق التكامل والتداخل والامتداد بين المواد الدراسية؛
- التركيز على مخرجات المنهاج الدراسي بدل الأهداف الجزئية المنعزلة؛
- إبراز وظيفية التعلمات والمعارف المدرسية باعتبارها:
  - وسائل لحل وضعيات مشكلة مرتبطة بالحياة اليومية (تحويل المعارف المدرسية)؛
  - مرتبطة باكتساب منهجية التعلم (تعلم التعلم والتعلم مدى الحياة)؛
- ووضع المتعلم(ة) في قلب العملية التعليمية التعلمية (الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم)؛
- جعل المتعلم(ة) مستقلا مبادرا مبدعا مسؤولا ... .

إن المقاربة بالكفايات، ونظرا لكونها مجددة للممارسة التربوية، أثبتت نجاعتها في مجال التربية والتكوين. وعلى الرغم من اختلاف الأدبيات التي أنتجت حولها، فإن الرهان عليها يظل قائما.

تعريف الكفاية :

لقد فضل هذا الدليل التركيز على التقاطعات التي تجمع تعاريف متداولة للكفايات، دون الخوض في استعراض اختلافاتها الجانبية، تفاديا لإبعاد المدرس عن تجلياتها الإجرائية في الفضاء المدرسي.

ومن خلال قراءة الأدبيات التربوية، نقف على دلالات للكفاية نعرض بعضها فيما يلي :

- الكفاية هي القدرة على الفعل بنجاعة إزاء فئة من الوضعيات التي يتمكن المتعلم من التحكم فيها بعدما يتوفر، في الوقت نفسه، على المعارف الضرورية وعلى القدرة على تعبئتها بفعالية في الوقت المناسب، لتحديد مشكلات حقيقية وإيجاد حل لها؛
- الكفاية قدرات من مستوى عال تستدعي إدماج عدة موارد لمعالجة وضعيات معقدة؛
- الكفاية هي القدرة على التصرف بفعالية إزاء نمط معين من الوضعيات. فهي قدرة تستند إلى المعارف، لكنها لا تختزل فيها؛ فلمواجهة وضعية ما، يجب استخدام موارد متمفصلة ومتكاملة ومتنوعة، تشكل المعارف جزأ منها؛
- الكفاية هي إمكانية بالنسبة لفر د لتعبئة مجموعة مندمجة من الموارد بهدف حل وضعية - مشكلة تنتمي إلى عائلة من الوضعيات؛

الملاحظ أن التعاريف التي تم اقتراحها تتوافق حول مجموعة من الخصائص المشتركة، يمكن تلخيصها فيما يلي :

*لكل كفاية سياق محدد مرتبط بعائلة من الوضعيات؛

*بناء الموارد شرط أساس لاكتساب الكفاية. وقد صنف الباحثون الموارد إلى داخلية وخارجية؛

*تتجاوز تنمية الكفاية تحقيق أهداف معرفية إلى اكتساب القدرة على تعبئة المعارف وإدماجها لمواجهة وضعية - مشكلة جديدة تنتمي إلى فئة من الوضعيات تجمعها خواص مشتركة، ومرتبطة بحاجات أو حياة المتعلم؛

*الكفاية قابلة للتقويم تبعا للمعايير والظروف المحددة في منطوق الكفاية.

وفيما يلي خطاطة توضح ما سبق ذكره :

تحقق الكفاية

الكفاية ← اكتساب موارد داخلية وخارجية ← تعبئتها وإدماجها ← حل وضعية أو وضعيات معقدة ومتنوعة ← بفعالية

خصائص الكفاية :

للكفاية خصائص كثيرة نجملها في الجدول التالي :

الشمولية	Globalité	تحليل العناصر انطلاقا من وضعية شاملة (وضعية معقدة، نظرة، مقاربة شاملة).	يمكن هذا المبدأ من التحقق من قدرة التلميذ على تجميع مكونات كفاية ما.
البناء	Construction	تنشيط المكتسبات السابقة، بلورة تعلمات جديدة، تنظيم المعلومات.	خلفية هذا المبدأ بنائية، حيث ينتظر من التلميذ العودة إلى معارفه السابقة، لكي يقوم بعد ذلك بربطها بالتعلمات الجديدة التي سيخزنها في ذاكرته البعيدة.
التناوب	Alternance	بين: شمولية ــ خاصة ــ شمولية. بين: كفاية ــ مكوناتها ــ كفاية. مهمة مدمجة ــ نشاط تعلمي نوعي ــ مهمة.	يمكن هذا المبدأ من المرور من الشمولي إلى النوعي، ثم الانتقال من النوعي إلى الشمولي.
التطبيق	Application	التعلم بواسطة الفعل.	يمكن هذا المبدأ من تطبيق الكفاية وذلك من أجل التمكن منها، وبما أنها تعرف بأنها حسن التصرف، من الأهمية بالنسبة للتلميذ أن يكون فاعلا في تعلمه.
التكرار	Itaration	تعرض على المتعلم(ة)، عددا من المرات، مهمة مندمجة من نفس النوع لها ارتباط بالكفاية المنشودة وبمحتوى المادة المدرسة نفسها.	يمكن هذا المبدأ من تعلم تدريجي وذلك لتحقيق التعلم العميق المرتبط بالكفايات المنشودة من جهة وبالمواد المدرسة من جهة أخرى.
الإدماج	Intégration	ترتبط العناصر المدروسة في ما بينها وترتبط بالكفاية، لأن المتعلم(ة) ينمي كفايته باستعمال مكوناتها بطريقة مندمجة.	يعتبر هذا المبدأ أساسيا في المقاربة بالكفايات، لأنه يمكن من تطبيق كفاية معينة حينما تكون منسجمة مع كفاية أخرى، تجعل التلميذ يوظف الكفاية بشكل جيد.
التمييز	Distinction	بين المحتويات والسيرورات	يمكن هذا المبدأ التلميذ من تمييز مكونات الكفاية عن محتويات المواد المدرسة وذلك من أجل تملكها بحق.
الملاءمة	Pertinence	وضعيات دالة ومحفزة للمتعلم(ة)	يمكن هذا المبدأ من اعتبار الكفاية أداة تساعد على القيام بالمهام المدرسية ومهام الحياة اليومية، هذا ما يجعل المتعلم يفهم لماذا يقوم بهذه التعلمات.
الانسجام	Cohérence	انسجام العلاقة بين أنشطة التعلم وأنشطة التعليم وأنشطة تقويم الكفاية.	يمكن هذا المبدأ المدرس والمتعلم معا من القيام بربط أنشطة التعلم بأنشطة التعليم وأنشطة التقويم.
التحويل	Transfert	النقل من مهمة مصدر إلى مهمة هدف، أي استعمال، في سياق آخر، المعارف والقدرات المكتسبة في سياق معطى.	ليس هناك اتفاق تام حول تعريف التحويل، لكن هناك ميل إلى اعتبار أن الأمر يتعلق بتطبيق تعلم ما في سياق مختلف عن ذلك الذي تم فيه.

الكفاية والقدرات :

تعددت تعاريف القدرات على غرار تعاريف الكفايات؛ حيث وصلت في بعض الأحيان إلى تباينات عميقة. لكن هذا لن يمنع من الاستئناس بالمعنى التالي :

- القدرة نشاط ذهني ثابت قابل للتطبيق في مجالات متعددة. وقد يستعمل هذا المصطلح كمرادف للمهارة أو المعرفة الإجرائية. والقدرة لا توجد أبدا في وضع خالص، إذ يكون تمظهرها دوما مرتبطا بمحتويات دراسية، فهي تظهر عندما يتم تطبيقها على المضامين مثل: الترتيب والتحليل...إلخ. كما أن القدرات ليست منفصلة تماما عن بعضها البعض، فهي متداخلة ومتفاعلة...

ومن الأمثلة على ذلك :

- القدرة على ترتيب صور حسب تاريخ التقاطها؛
- القدرة على تمييز الأشكال الهندسية؛

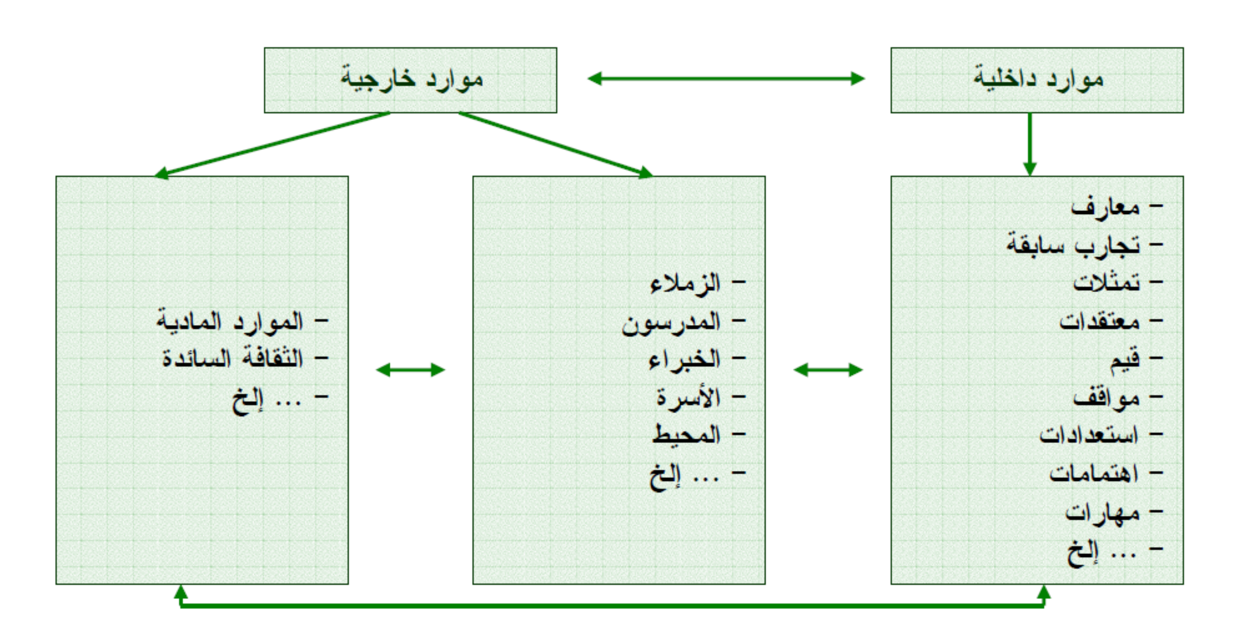
- القدرة على تحليل ملصق؛
- القدرة على تحليل مكونات سائل؛
- القدرة على تحليل مسألة حسابية.

الكفاية والأهداف التعلمية :

تحقق الأهداف التعلمية مرحلة من مراحل الكفاية. كما تعني ممارسة قدرات على محتويات معينة تكون موضوع تعلم.

الكفاية والموارد :

الموارد (المصادر) هي المعارف والمهارات والمواقف والاتجاهات وكل الوسائل المرتبطة بالوضعية وسياقها... إلخ، والتي تكون ضرورية لبناء وتنمية الكفاية. وقد صنف الباحثون الموارد المرتبطة بالكفاية إلى داخلية وخارجية، وفق ما يلي :



تصنيف الكفايات حسب الوثائق التربوية الوطنية :

من خلال استقراء الوثائق التربوية (الوثيقة الإطار لمراجعة المناهج والبرامج التربوية، مناهج مختلف المواد، الكتاب الأبيض ودفاتر التحملات الخاصة بالكتب المدرسية... إلخ) يمكننا رصد أنواع الكفايات التي يتضمنها المنهاج الدراسي؛ وهي كفايات ممتدة (عرضانية) وكفايات نوعية خاصة بالمواد.

- الكفايات النوعية أو الخاصة :

يقصد بالكفايات النوعية الكفايات المرتبطة بمادة دراسية معينة أو بمجال نوعي أو مهني معين. وهي أقل شمولية من الكفايات المستعرضة. وقد تكون سبيلا لتحقيقها.

- الكفايات الممتدة أو العرضانية :

تشمل الكفايات العرضانية معارف مرتبطة بحسن التواجد والكفايات العلائقية والكفايات المنهجية والثقافية والتواصلية... إلخ. وهي كفايات مشتركة بين مواد ومجالات دراسية متعددة.

الكفايات	العناصر المكونة لها
الكفايات الاستراتيجية	- معرفة الذات. - التموقع في الزمان والمكان. - التموقع بالنسبة للآخر. - تعديل المنتظرات والاتجاهات والسلوكات الفردية.
الكفايات التواصلية	- إتقان اللغة العربية. - التمكن من اللغات الأجنبية. - التمكن من مختلف أنواع التواصل. - التمكن من مختلف أنواع الخطاب.
الكفايات المنهجية	- منهجية للتفكير وتطوير مدارجه العقلية. - منهجية للعمل في الفصل وخارجه. - منهجية لتنظيم الذات.
الكفايات الثقافية	- تنمية الرصيد الثقافي للمتعلم. - ترسيخ الهوية. - الانفتاح على الثقافات الأخرى.
الكفايات التكنولوجية	- القدرة على إبداع وإنتاج المنتجات التقنية. - التمكن من تقنيات ومعايير مراقبة الجودة، والتقنيات المرتبطة بالتوقعات والاستشراف. - التمكن من وسائل العمل اللازمة لتطوير المنتجات. - استدماج أخلاقيات المهن والحرف والأخلاقيات المرتبطة بالتطور العلمي والتكنولوجي بارتباط مع القيم.

4-المحتوى الدراسي:

وهو: جملة المعارف والمهارات والقيم المراد من المتعلم تحصيلها.

معايير وأسس اختيار المحتوى:

- الصدق والدقة في المعلومات،
- التدرج والتراكم في بناء المفاهيم،
- مراعاة حاجيات واهتمامات المتعلمين،
- قابليته للتعليم،
- مراعاة الانسجام بين مكونات الوحدة الدراسية،
- المزاوجة بين الجانب النظري التطبيقي،
- تطعيم المحتوى الدراسي بالبيانات والصور التي تساعد على الفهم.

أساليب تنظيم المحتوى:

التنظيم المنطقي: ويُنَظَّمُ المحتوى وفقا لهذا الأسلوب بالاعتماد على مجموعة من المبادئ منها الانتقال من البسيط إلى المركب، ومن المعلوم إلى المجهول...

التنظيم السيكولوجي: وينظم المحتوى حسب ميول وحاجات المتعلمين ورغباتهم.

5-البرنامج الدراسي:

مفهوم البرنامج التعليمي؛ هو: المحتوى العلمي التعليمي للمواد الدراسية. وجاء في الدليل البيداغوجي على أنه تفصيل للدروس حسب جداول واستعمالات زمن سنوية.

منطلقات اختيار البرامج الدراسية:

من المداخل والمنطلقات التي تم اعتمادها في اختيار المضامين، والتي تسمح بفهمها وتفعيلها على الوجه الأكمل، نذكر الآتي:

- الاختيارات والتوجهات التربوية المؤطرة للمنهاج والبرامج التعليمية.
- مواصفات المتعلمين والمتعلمات.
- مضامين المواد الدراسية.
- طبيعة العلاقة بين الكفايات المحددة لكل مستوى والمضامين المستهدفة في المستوى نفسه.
- الهندسة البيداغوجية وتنظيم الدراسة.

بنية البرامج الدراسية:

تتكون برامج المواد الدراسية من عناصر أساسية ومتلاحمة أساسية لا ينبغي تناول إحداها بمعزل عن الباقي، وهي:

- التوجيهات التربوية والمنهجية.
- مصفوفة الكفايات، ولوائح الموارد المتصلة بها؛
- فقرات البرنامج، والتوزي السنوي لمفرداته.

وفي هذا السياق لا ينبغي اعتبار فقرات البرنامج عناوين دروس بل مواضيع للتعلم ترتبط بما يطابقها في مصفوفة الكفايات، ولائحة الموارد المتصلة بها..

مبادئ تنظيم البرامج الدراسية:

تنتظم المعارف والمضامين في المنهاج الدراسي، وفق المبادئ الآتية:

- الانطلاق من اعتبار المعرفة إنتاجا وموروثا بشريا مشتركا.
- اعتبار المعرفة الخصوصية جزأ لا يتجزأ من المعرفة الكونية.
- اعتماد مقاربة شمولية عند تناول الإنتاجات المعرفية الوطنية، في علاقتها بالإنتاجات الكونية مع الحفاظ على الثوابت الأساسية.
- اعتبار غنى وتنوع الثقافة الوطنية والثقافات المحلية والشعبية كروافد للمعرفة.
- الاهتمام بالبعد المحلي والبعد الوطني للمضامين وبمختلف التعابير الفنية والثقافية.
- اعتماد مبدأ التكامل والتنسيق بين مختلف أنواع المعارف وأشكال التعبير.
- اعتماد مبدأ الاستمرارية والتدرج في عرض المعارف الأساسية عبر الأسلاك التعليمية.
- تجاوز التراكم الكمي للمضامين المعرفية المختلفة عبر المواد التعليمية.
- استحضار البعد المنهجي والروح النقدية في تقديم محتويات المواد.
- العمل على استثمار عطاء الفكر الإنساني عامة لخدمة التكامل بين المجالات المعرفية.
- الحرص على توفير حد أدنى من المضامين الأساسية المشتركة لجميع المتعلمين في مختلف الأسلاك والشعب.
- الاهتمام بالمضامين الفنية.
- تنويع المقاربات وطرق تناول المعارف.
- إحداث التوازن بين المعرفة في حد ذاتها والمعرفة الوظيفية.

6-الكتاب المدرسي:

الكتاب المدرسي: وثيقة تربوية علمية تحمل معارفا وقياما ومهارات؛ موجهة أساسا للمتعلم وله زمن ووضعيات محددة. وهو أداة مساعدة للمدرس لكن لا ينبغي التعامل معه على أساس أنه هو المنهاج، لأن هذا الأخير إطار مرجعي وطني موحد، أما الكتب المدرسية فمتعددة ومتنوعة من حيث المضامين والوثائق والنصوص.

أهمية الكتاب المدرسي:

وتكمن أهميته التربوية والديداكتيكية فيما يلي:

- كونه وسيلة تعليمية حاضرة في البيت والمدرسة تعوده على التعلم الذاتي.
- يمكن المتعلم من التحضير القبلي للدرس، أو استكمال معلوماته حوله.
- يوفر المضامين المعرفية، والتمارين المحفزة على البحث.
- يوفر الوثائق والدعامات المساعدة على بناء التعلمات خلال الدروس.

ويمثل بالنسبة للمدرس مرجعا جامعا للبرنامج مرتبا ومنظما تنظيما منطقيا يساعده على تحضيره تحضيرا مناسبا من خلال ما يتوفر عليه من وسائل تعليمية أعدت وفق الشروط البيداغوجية التي توصي بها التوجيهات التربوية.

تعدد الكتب المدرسية:

تسهم تعددية الكتب المدرسية في:

- الحد من تنميط سيرورة التعليم والتعلم.
- تتيح للمدرس اختيار الكتاب الذي يتوافق أكثر مع تلامذته ومستواهم الدراسي وميولاتهم النفسية والجمالية.
- تتيح إمكانية استعمال نماذج لوضعيات ديداكتيكية لا يوفرها الكتاب الوحيد.
- حفز المنافسة والإبداع بين المؤلفين والناشرين في إنتاج الكتب المدرسية والمعينات الديداكتيكية المتنوعة من أجل إثراء الساحة التربوية والثقافية بالمراجع المدرسية.



المجال الرئيس الثاني:

مستجدات نظام التربية والتكوين.





المجال الفرعي الأول:

مرجعيات إصلاح نظام التربية والتكوين.

1-كرونولوجيا الإصلاحات التربوية بالمغرب:

عرف المغرب منذ الاستقلال مجموعة من الإصلاحات التربوية، إما خلاصة للجان ومناظرات كانت تحدُث من أجل ذلك الغرض، وإما عبر مشاريع ومخططات إصلاحية، وفيما يأتي ذكر لبعضها بإيجاز:

- سنة 1956 م، تم إنشاء: "وزارة التربية الوطنية والشبيبة والرياضة والفنون الجميلة."
- سنة 1957 م، تكونت أول لجنة رسمية لإصلاح التعليم، ونادت بالمبادئ الأربعة، وهي: المغربة، والتعميم، والتعريب، والتوحيد.
- سنة 1958 م، تكوين لجنة ملكية لإصلاح التعليم؛ تراجعت عن قرارات اللجنة السابقة، وفي هذه السنة أيضا تم إدخال التعليم الخصوصي تحت وصاية وزارة التربية الوطنية.
- سنة 1959 م، تم إحداث المجلس الأعلى للتعليم بظهير يونيو 1959 م.
- سنة 1960 م، العودة إلى تعريب المواد العلمية، مع إحداث معهد الدراسات والأبحاث حول التعريب.
- سنة 1962 م، التوقف عن تعريب المواد العلمية، وصدور نصين تشريعيين؛ أولهما لتنظيم امتحان الباكالوريا، والثاني لتنظيم امتحان دبلوم التقني للتعليم الثانوي.
- سنة 1963 م، صدور ظهير ينص على إلزامية التعليم الأساسي بين 7 ـــ 13 سنة.
- سنة 1964 م، مناظرة المعمورة لم تخرج بأي نتيجة، سوى التأكيد على المبادئ الأربعة السابقة.
- سنة 1965 ـــ 1967 م، المخطط أو التصميم الثلاثي، ومما قرر: التخلي عن التعميم والمغربة وعن توحيد التعليم، وإدراج الجماعات المحلية في النفقة على التعليم، وتشجيع التعليم الخاص.
- سنة 1966 م، إصلاح بنهيمة، ومما جاء فيه: تقليص شديد للتمدرس، تمديد مدة الدراسة وإعادة النظر في سنوات الدراسة، مع تحديد سنوات التكرار، وإلغاء التعليم التقني والمهني، والعودة إلى الازدواجية في الابتدائي.

- سنة 1967 م، تحقيق مبدأ المغربة في الابتدائي، وإتمام تعريب مواد السنوات الثلاث الأولى من التعليم الابتدائي.
- سنة 1970 م، ومما تم فيها:
  - تعريب الفلسفة والاجتماعيات.
  - انعقاد مناظرة افران الأولى، ولا جديد فيها.
  - وصدور بيان رابطة علماء المغرب، وفيه:
    - •التحذير من ازدواجية اللغة في التعليم.
    - •الدعوة إلى التعريب العام.
    - •التحذير من التحقير الذي تواجهه اللغة العربية.
    - •التأكيد على مبادئ: التعريب، والمغربة، والتعميم.
- 1973 ـ 1977 م، المخطط الخماسي، وفحواه يدور حول: تنمية التمدرس، مغربة الأطر، الاشتغال على الحاجات في التكوين، الحد من ولوج التعليم العالي ...
- 1978 ـ 1980 م، المخطط الثلاثي، وعرفَ مُبَاشَرَة سياسة تقشفية جعلته يركز على تنمية التعليم بالعالم القروي، وتعزيز المواد التطبيقية، ومغربة الأطر، والحد من القبول في المعاهد العليا، وتحديد مدة تكوينها في أربع سنوات.
- 1980 م، مشروع إصلاح العراقي، ومما ركز عليه: توجيه التلاميذ نحو التكوين المهني، والتحكم في الاستقطاب الجامعي حسب النقط والمقاعد المتوفرة.
- 1980 م، مناظرة افران الثانية: وكانت نتيجة لمشروع العراقي الذي قوبل بالرفض، ومما أسفرت عنه: تكوين لجنة لصياغة ميثاق وطني للتعليم، غير أنها اكتفت بصياغة وثيقة أولية له، مركزة على المبادئ الأربعة السابقة.
- 1981 م، تم تبني استراتيجية محو الأمية، مع بداية تدخل البنك الدولي في السياسة التعليمية.
- 1985 م، مشروع إصلاح لهذه السنة، تضمن:
  - تعليم إجباري لجميع الأطفال في سن التمدرس.
  - ضم السلكين الابتدائي والإعدادي في سلك واحد، وهو: التعليم الأساسي.
  - انتقاء صارم للالتحاق بالثانوي مع توجيه نسبة كبيرة للتكوين المهني.

- السماح بتكرار عام واحد في الثانوي.
- تشجيع التعليم الخاص والتكوين المهني.
- الاشتغال بالأقسام ذات المستويات المتعددة.

- 1994 م، دعوة الملك إلى تشكيل " اللجنة الوطنية المختصة بقضايا التعليم".
- 1995 م، انتهاء اللجنة من أشغالها، وتم رفض نتائجها.
- 1999 م، تم فيها:

- تشكيل لجنة على هامش البرلمان مكونة من 34 شخصية لوضع ميثاق للتعليم.
- انتهاء اللجنة من صياغة الميثاق الوطني للتربية والتكوين.
- مصادقة الملك على مشروع "الميثاق الوطني للتربية والتكوين".

- 2000 م، مناقشة المجلس الحكومي لمشاريع تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين.
- 2000 ـــ 2010 م، عشرية الميثاق الوطني للتربية والتكوين.
- 2008 م، تقديم المجلس الأعلى للتعليم تقريرا يبين فيه فشل تطبيق "الميثاق الوطني"، ورصد الصعوبات التي أعاقت نجاح الإصلاح.
- 2009 ـــ 2012 م، البرنامج الاستعجالي، وهدفه استدراك التأخر المسجل في تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين من خلال مشاريع محددة.
- 2014 م، صدور تقرير للمجلس العلمي تناول فيه أهم الاختلالات في تنزيل الميثاق الوطني من سنة 2000 إلى سنة 2013 م.
- 2015 ـــ 2030 م، الرؤية الاستراتيجية.
- 2015 م، التدابير ذات الأولوية.
- 2018 م، 18 يوليوز، انطلاق البرنامج الوطني لتعميم التعليم الأولي.
- 2018 ـــ 2019 م، إحداث سلك الإجازة في التربية، بهدف تكوين أطر تربوية لتلبية الحاجات الحالية والمستقبلية لأسلاك التعليم.
- 19 غشت 2019 قانون إطار رقم : 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي.

2- الوثائق الرسمية في النظام التربوي:

↵ الميثاق الوطني للتربية والتكوين:

يتكون الميثاق الوطني من شقين كبيرين، وهما:

القسم الأول، ويضم: المبادئ الأساسية والغايات الكبرى المتوخاة منه، وحقوق وواجبات كل الشركاء، والتعبئة الوطنية لإنجاح الإصلاح.

القسم الثاني، ويحتوي على ستة مجالات للتجديد موزعة على 19 دعامة للتغيير، وهذه المجالات هي:

1. نشر التعليم وربطه بالمحيط الاقتصادي.
2. التنظيم البيداغوجي.
3. الرفع من جودة التربية والتكوين.
4. الموارد البشرية.
5. التسيير والتدبير.
6. الشراكة والتمويل.

ومن أهم القضايا التي تناولها الميثاق الوطني للتربية والتكوين:

- التأكيد على الانطلاق من مرتكز العقيدة الإسلامية، والقيم الوطنية والحضارية للمملكة.
- وضع المتعلم كمحور أساسي للنظام التربوي.
- إشراك الجماعات المحلية وجمعيات آباء وأولياء التلاميذ في المنظومة التربوية.
- تعميم التعليم وإلزاميته من سن 6 سنوات إلى 15 سنة.
- الاهتمام بمحاربة الأمية وبالتربية غير النظامية.
- انفتاح المدرسة على محيطها.
- التجديد في أشكال التقويم والتنوي في معاييره.
- الاهتمام بالتوجيه التربوي.
- الحث على مراجعة البرامج والمناهج والكتب المدرسية...
- الدعوة إلى توظيف واستعمال التكنولوجيا الجديدة للإعلام والتواصل.
- إشراك قطاع التعليم الخاص وجعله طرفا في النهوض بنظام التربية والتكوين.

↲ الكتاب الأبيض:

أصدرته وزارة التربية الوطنية سنة 2002 م، وهو ثمرة جهود لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية، بغرض إعادة النظر في المناهج الدراسية وتجديدها فصي إطار أجرأة اختيارات وتوصيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين. ويتكون من ثمانية أجزاء، كما يلي:

- الجزء الأول: الاختيارات والتوجهات التربوية العامة.
- الجزء الثاني: المناهج التربوية في التعليم الابتدائي.
- الجزء الثالث : المناهج التربوية للسلك الإعدادي.
- الجزء الرابع : المناهج التربوية لقطب التعليم الأصيل.
- الجزء الخامس: المناهج التربوية لقطب الآداب والإنسانيات.
- الجزء السادس: المناهج التربوية لقطب الفنون.
- الجزء السابع : المناهج التربوية لقطب العلوم.
- الجزء الثامن: المناهج التربوية لقطب التكنولوجيات.

↲ تقرير المجلس الأعلى للتعليم 2008 م:

أصدره سنة 2008م ، في أربعة أجزاء، كما يلي:

- المجلد الأول: إنجاح مدرسة للجميع.
- المجلد الثاني: التقرير التحليلي.
- المجلد الثالث : أطلس المنظومة الوطنية للتربية والتكوين.
- المجلد الرابع : هيئة ومهنة التدريس.

وقد عمد إلى رصد أهم الاختلالات التي تعيشها هذه المنظومة والتعثرات التي عرفتها عملية تنزيل ما تضمنه الميثاق الوطني للتربية والتكوين والكتاب الأبيض.

↲ **المخطط الاستعجالي 2002-2012 م:**

بناء على ما جاء في تقرير المجلس الأعلى للتعليم سنة 2008 م، تمت صياغة برنامج استعجالي يمتد على مدى أربع سنوات من أجل تسريع وتيرة الإصلاح الذي جاء به الميثاق الوطني، وحُدِّدَ المبدأ الجوهري لهذا البرنامج في: "جعل المتعلم في قلب المنظومة التربوية". وتضمن المجالات الآتية:

- المجال 1: التحقيق الفعلي لإلزامية التعليم إلى غاية 15 سنة.
- المجال 2: حفز روح المبادرة والتميز في المؤسسة الثانوية التأهيلية وفي الجامعة.
- المجال 3: مواجهة الإشكالات الأفقية للمنظومة التربوية.
- المجال 4: توفير وسائل النجاح.

↲ **الرؤية الاستراتيجية 2015 ـــ 2030:**

رؤية إصلاحية تربوية بلورها المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي سنة 2014 م، بعد صدور تقرير له حول: "تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000 ـــ 2013 م"، والذي كشف عن جملة من الاختلالات والصعوبات التي واجهت تحقيق الغايات والأهداف المسطرة في الميثاق الوطني.

ومن المرجعيات المعتمدة التي تأسست عليها هذه الرؤية: الدستور، الخطب الملكية (خاصة خطاب 2014 م)، الميثاق الوطني، الاتفاقيات الدولية والمواثيق المصادق عليها ذات الصلة بالتربية والبحث العلمي ... وتتكون الرؤية الاستراتيجية من أربعة فصول،وثلاث وعشرين رافعة، وهذه الفصول هي:

- الفصل الأول: من أجل مدرسة الإنصاف وتكافؤ الفرص.
- الفصل الثاني: من أجل مدرسة الجودة للجميع .
- الفصل الثالث : من أجل مدرسة الارتقاء بالفرد والمجتمع .
- الفصل الرابع : من أجل ريادة ناجعة وتدبير جديد للتغيير.

وتقوم الرؤية الاستراتيجية على جملة من المبادئ، منها:

- الثوابت الوطنية.
- الهوية المغربية الموحدة، والمتعددة الروافد.

- قيم حقوق الإنسان.
- منظومة التربية والتكوين رافعة للتنمية المستدامة.
- الانخراط في مجتم المعرفة والعلم...

حافظة مشاريع الرؤية الاستراتيجية:

هي مجموعة من المشاريع التي اعتمدت عليها وزارة التربية الوطنية في تنزيل الرؤية الاستراتيجية، وأصلها هو: أهداف الرؤية الاستراتيجية، حيث تم تجميع هذه الأهداف وترجمتها إلى مشاريع مندمجة، وعددها 16 مشروعا، وكلها تنتظم في ثلاثة مجالات:

1. مجال الإنصاف وتكافؤ الفرص.
2. مجال الارتقاء بجودة التربية والتكوين.
3. مجال الحكامة والتعبئة .

التدابير ذات الأولوية:

هي تدابير مستعجلة اعتمدت عليها وزارة التربية الوطنية كمدخل عملي إجرائي على المدى القريب لتفعيل رافعات التغيير التي تضمنتها الرؤية الاستراتيجية، وتنتظم في تسعة محاور موزعة على 23 تدبيرا، ومحاورها هي:

- التمكن من التعلمات الأساس.
- التمكن من اللغات الأجنبية.
- دمج التعليم العام والتكوين المهني، وتثمين التكوين المهني.
- الكفايات العرضانية والتفتح الذاتي.
- تحسين العرض المدرسي.
- التأطير التربوي.
- الحكامة.
- تخليق الفضاء المدرسي.
- التكوين المهني: تثمين الرأسمال البشري وتنافسية المقاولة.

↲ **المنهاج الدراسي المنقح للسنوات الأربع للتعليم الابتدائي:**

مشروع أصدرته مديرية المناهج سنة 2015 م، وهو يتألف من أربعة أجزاء، ويهدف إلى مراجعة وتحيين مختلف مكونات المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي (مواصفات المتعلمين، والمضامين والبرامج الدراسية، وطرائق التدريس، وتنظيم الدراسة، واستعمال الزمن المدرسي، والتقويم والدعم...).

3-اختيارات إصلاح نظام التربية والتكوين:

تقوم الفلسفة التربوية والاختيارات والتوجهات العامة لإصلاح نظام التربية والتكوين على أربعة اختيارات كبرى ناظمة، وهي:

1. القيم،
2. الكفايات،
3. المضامين،
4. تنظيم الدراسة.

4-تدبير نظام التربية والتكوين:

[ينظر المجال الفرعي الثالث من هذا القسم]

5-الغايات الكبرى لنظام التربية والتكوين في المغرب:

[ينظر المجال الفرعي الثاني من هذا القسم]

6-مواصفات المتعلمين:

أ-مواصفات المتعلم في نهاية السلك الابتدائي:

يمكن توزيع هذه المواصفات إلى صنفين، صنف يتعلق بالمواصفات المرتبطة بالقيم، وصنف يتعلق بالمواصفات المرتبطة بالكفايات والمضامين.

فالمواصفات المرتبطة بالقيم تتجلى في جعل المتعلم:

- متشبثا بالقيم الدينية والخلقية والوطنية والإنسانية.
- متشبعا بروح التضامن والتسامح والنزاهة.
- متشبعا بمبادئ الوقاية الصحية وحماية البيئة.

وأما المواصفات المرتبطة بالكفايات والمضامين فتتجلى في جعل المتعلم:

- قادرا على التعبير السليم باللغة العربية.
- قادرا على التواصل باللغة الأجنبية الأولى قراءة وتعبيرا والنطق بلغة أجنبية ثانية.
- قادرا على التفاعل مع الآخر.
- ملما بالمبادئ الأولية للحساب والهندسة.

ب - مواصفات المتعلم في نهاية السلك الإعدادي:

تتوخى المناهج التربوية للسلك الإعدادي تزويد المتعلم بمواصفات من بينها:

مواصفات ترتبط بالقيم، منها:

- اكتساب مفاهيم العقيدة الإسلامية، حسب ما يلائم مستواه العمري.
- التحلي بالأخلاق والآداب الإسلامية في حياته اليومية.
- التشبث بقيم الحضارة المغربية.
- الانفتاح على قيم الحضارة المعاصرة وإنجازاتها.
- التشبث بقيم حقوق الإنسان وحقوق المواطن المغربي وواجباته.

مواصفات مرتبطة بالكفايات والمضامين تتجلى في جعل المتعلم:

- متمكنا من اللغة العربية، وتداول اللغات الأجنبية والتواصل بها.
- متمكنا من مختلف أنواع الخطاب.
- قادرا على طرح المشكلات الرياضية وحلها.
- ملما بالمبادئ الأولية للعلوم الفيزيائية والطبيعية والبيئية.
- متمكنا من المهارات التي تساعده على تعديل السلوكات وإبداء الرأي.
- قادرا على استعمال التكنولوجيات الجديدة في مختلف مجالات الدراسة...

المجال الفرعي الثاني:

غايات نظام التربية والتكوين.

يسعى نظام التربية والتكوين في ضوء المرتكزات الوطنية إلى تحقيق الغايات الآتية:

- تكوين المواطن المغربي المتصف بالاستقامة والصلاح والاعتدال والتسامح، الشغوف بطلب العلم والمعرفة، والمتوقد للاطلاع والإبداع.
- التربية على الثوابت والمقدسات الوطنية، والتمكن من التواصل باللغتين الرسميتين للبلاد، كتابة وتعبيرا، مع الانفتاح على اللغات الأجنبية.
- الإسهام في تكوين شخصية مستقلة ومتوازنة ومتفتحة للمتعلم المغربي، تقوم على معرفة دينه وذاته، ولغته وتاريخ وطنه وتطورات مجتمعه.
- الإسهام في تحقيق نهضة وطنية اقتصادية وعلمية وتقنية تستجيب لحاجات المجتمع المغربي وتطلعاته.
- ترسيخ الهوية المغربية الحضارية والوعي بتنوع وتفاعل وتكامل روافدها.
- تكريس حب المعرفة وطلب العلم والبحث والاكتشاف.
- الإسهام في تطوير العلوم والتكنولوجيا الجديدة.
- تنمية الوعي بالواجبات والحقوق.
- التربية على المواطنة وممارسة الديمقراطية.
- ترسيخ قيم المعاصرة والحداثة، التشبث بروح الحوار، وقبول الاختلاف.
- التمكن من التواصل بمختلف أشكاله وأساليبه.
- التفتح على التكوين المهني المستمر.

يعمل نظام التربية والتكوين بمختلف الآليات والوسائل للاستجابة للحاجات الشخصية للمتعلمين المتمثلة فيما يلي:

- الثقة بالنفس والتفتح على الغير، والاستقلالية في التفكير والممارسة.
- التفاعل الإيجابي مع المحيط الاجتماعي على اختلاف مستوياته.
- التحلي بروح المسؤولية والانضباط.

- ممارسة المواطنة والديمقراطية.
- إعمال العقل واعتماد الفكر النقدي.
- تثمين العمل والاجتهاد والمثابرة.
- الوعي بالزمن والوقت كقيمة أساسية في المدرسة وفي الحياة.
- احترام البيئة الطبيعية والتعامل الإيجابي مع الثقافة الشعبية والموروث الثقافي والحضاري المغربي.

المجال الفرعي الثالث:

تدبير نظام التربية والتكوين.

هيكلة أطوار التربية والتكوين:

يشمل نظام التربية والتكوين:

- التعليم الأولي،
- التعليم الابتدائي،
- التعليم الثانوي الإعدادي،
- التعليم الثانوي التأهيلي،
- التعليم الأصيل،
- التعليم العالي.

التعليم الابتدائي:

بعد اعتماد نظام الأسلاك أصبح التعليم الابتدائي يتكون من سلكين:

- سلك أساسي تدوم الدراسة فيه أربع سنوات (فيه سنتي التعليم الأولي، والمستوى الأول التحضيري والمستوى الثاني من التعليم الابتدائي).
- وسلك متوسط، ومدة الدراسة فيه: أربعة أعوام، وتتوج السنة الرابعة منه بشهادة نهاية الدروس الابتدائية.

التعليم الثانوي الإعدادي:

يهدف التعليم الإعدادي إلى تعزيز وتوسيع التعلمات والمهارات الأساسية ودعم نمو الأداء التجريبي والاستئناس بالمفاهيم والقوانين الأساسية للعلوم، ومصاحبة التلميذ في بناء مشروعه الشخصي ومساعدته في اختياراته التربوية والمهنية...

يستغرق التعليم الإعدادي ثلاث سنوات دراسية، يختتم بنيل شهادة السلك الإعدادي، غير أنه يمكن تسليم شهادة مدرسية للتلاميذ الذين لم يحصلوا على شهادة السلك الإعدادي، ولصم يسمح لهم بتكرار السنة النهائية من التعليم الإعدادي.

التعليم الثانوي التأهيلي:

يهدف التعليم التأهيلي، بالإضافة إلى تدعيم مكتسبات التعليم الإعدادي، إلى تنويع مجالات التعلم بكيفية تسمح بفتح سبل جديدة للنجاح والاندماج في الحياة المهنية والاجتماعية أو متابعة الدراسات العليا.

تستغرق الدراسة بالتعليم التأهيلي ثلاث سنوات تشتمل على :

- جذع مشترك مدته سنة واحدة،
- سلك الباكالوريا، وينقسم إلى مستويين: الأولى باكالوريا، والثانية باكالوريا، في كل مستوى سنة واحدة.

ويختتم التعليم التأهيلي بنيل شهادة الباكالوريا، أو شهادة نهاية التعليم التأهيلي بالنسبة للتلاميذ الذين لم يحصلوا على شهادة الباكالوريا.

الأقطاب الدراسية في السلك الثانوي التأهيلي:

- قطب التعليم الأصيل.
- قطب الآداب والإنسانيات.
- قطب الفنون.
- قطب العلوم.
- قطب التكنولوجيات.

المجال الفرعي الرابع:

الحياة المدرسية: النظام وآليات التفعيل.

1-الحياة المدرسية:

الحياة المدرسية هي: "الحياة التي يعيشها المتعلمون في جميع الأوقات والأماكن المدرسية؛ قصد تربيتهم من خلال جميع الأنشطة المبرمجة التي تراعي مختلف جوانب شخصياتهم، مع ضمان المشاركة الفعالة لكافة الشركاء".

- **وظائف ومقومات الحياة المدرسية:**
  - جعل المتعلم في قلب الاهتمام والتفكير والفعل.
  - تنمية المتعلم عقليا ونفسيا ووجدانيا وحس حركيا.
  - التربية على الممارسة الديمقراطية وإبداء الرأي واحترام الرأي الآخر.
  - تنمية الكفايات والمهارات والقدرات.
  - جعل المدرسة فضاء خصبا لتحرير الطاقات الإبداعية.
- **أنشطة الحياة المدرسية:**

تشمل الحياة المدرسية جميع الأنشطة التي يقوم بها المتعلم داخل أو خارج المؤسسة، ويمكن تقسيمها إلى:

- **الأنشطة الفصلية:**

هي أنشطة موزعة حسب المواد الدراسية، تكون مسطرة في برامجها الدراسية، وتنجز في وضعيات تعليمية تعلمية معتادة.

- **الأنشطة المندمجة:**

هي أنشطة تتكامل مع الأنشطة الفصلية، وتسعى إلى تحقيق أهداف المنهاج، وتعطي هامشا أكبر للمبادرات الفردية والجماعية التي تهتم أكثر بالواقع المحلي والجهوي، وتتيح إمكانية مناولة المواضيع والأحداث الراهنة.

وتنقسم الأنشطة المندمجة إلى ثلاثة أصناف.

1. أنشطة التوجيه التربوي.
2. أنشطة التفتح، وتضم:
   - أنشطة التربية الصحية والبيئية والتربية على التنمية المستدامة.
   - أنشطة التربية على القيم الدينية.
   - الأنشطة الثقافية والفنية والإعلامية.
   - الأنشطة الرياضية المدرسية.
   - أنشطة التربية على حقوق الإنسان والمواطنة.
   - أنشطة الثقافة العلمية والتكنولوجية.
   - أنشطة تكنولوجيا الإعلام والاتصال.
3. أنشطة الدعم، وتضم:
   - الدعم الاجتماعي.
   - الدعم التربوي والنفسي.

- **الأنشطة الموازية:**

هي الأنشطة التي تؤطرها باقي مؤسسات المجتمع (الأندية الرياضية، المعاهد، دور الشباب، الجمعيات..)، باعتبارها شريكا للمؤسسات التعليمية في التنشئة الاجتماعية والتربوية لمواطن الغد. ويتعين على المؤسسات التعليمية التنسيق مع هذه المؤسسات، واستثمار الطاقات والمواهب في مختلف المجالات.

وحاصل الفرق بينها أن الأنشطة الفصلية خادمة للبرنامج والمقرر الدراسي ومسطرة فيه؛ أغلبها ينجز في الحجرة الدراسية، وفي الزمن الدراسي الرسمي، والمندمجة خادمة للمنهاج الدراسي وأغلبها تكون في باقي فضاءات المدرسة، وخارج أوقات الدراسة، أما الأنشطة الموازية فتهتم بتنمية مواطن الغد سواء أوافق ذلك المنهاج أم لا، إذ تقع في زمن ومكان لا مدرسي.

- **الأسس العامة لأنشطة الحياة المدرسية:**

أشار دليل الحياة المدرسية إلى جملة من الأسس التي تقام عليها مختلف الأنشطة، منها:

- اعتماد الصبغة التربوية للأنشطة.
- مراعاة مستوى الفئات المستهدفة.
- تحديد أهداف كل نشاط بوضوح.
- التنوع والتوازن في برمجة الأنشطة (الاجتماعية والثقافية والفنية والرياضية ...).
- اختيار الفضاء المناسب تفاديا لأي ضرر للمتعلم.
- منح المتعلمين الحرية في اختيار الأنشطة التي تناسبهم...

- **الأهداف العامة لأنشطة الحياة المدرسية:**

- تنمية القيم والاتجاهات والميول والمهارات وأساليب التفكير.
- تمكين المتعلمين من بناء شخصيتهم معرفيا ووجدانيا ومهاريا.
- ترسيخ حس المبادرة والابتكار لديهم.
- تحسيسهم بأسس ومبادئ الديمقراطية، وتعويدهم على ممارستها في الحياة المدرسية.
- تمكينهم من حسن تدبير أوقات الفراغ....

- **بعض طرق وآليات إنجاز أنشطة الحياة المدرسية:**

- خرجات ورحلات تربوية،
- مسابقات وألعاب تربوية،
- عروض، أشغال تطبيقية،
- المسرح المدرسي، الإذاعة المدرسية، ...

- **الفاعلون والشركاء المنخرطون في الحياة المدرسية:**

- المتعلمون،
- المدرسون،
- الإدارة التربوية،

- مجالس المؤسسة،
- شركاء المؤسسة (جمعية آباء وأمهات التلاميذ، الجمعيات والتعاونيات التربوية، الجماعة المحلية، جمعيات المجتمع المدني...)

- **مجالس المؤسسة:**

المجلس	مكوناته	بعض مهامه
التدبير	**بالنسبة للمدرسة الابتدائية:** مدير المؤسسة بصفته رئيسا، ممثل عن هيئة التدريس من كل مستوى، ممثل عن الأطر التقنية والإدارية، رئيس جمعية الآباء، ممثل عن المجلس الجماعي الذي توجد المؤسسة داخل نفوذه الترابي. **بالنسبة للثانوي الإعدادي:** المدير، حارس عام أو حراس عامون للخارجية، الحارس العام للداخلية إن توفر، ممثل عن هيئة التدريس عن كل مادة، مقتصد، موجه تربوي، ممثلين عن الأطر التقنية والإدارية، رئيس جمعية الآباء، ممثل عن جمعية الآباء. **بالنسبة للثانوي التأهيلي:** نفس مكونات الثانوي الإعدادي، إضافة إلى مدير الدراسة في حالة توفر المؤسسة على أقسام تحضيرية أو أقسام لتحضير التقني العالي، الناظر، رئيس الأشغال بالمؤسسات التقنية، ممثلين عن التلاميذ.	اقتراح النظام الداخلي للمؤسسة. دراسة البرنامج السنوي الخاص بالأنشطة. الاطلاع على قرارات باقي المجالس. دراسة حاجات المؤسسة...
التربوي	**بالنسبة للمدرسة الابتدائية:** المدير، أستاذ عن كل مستوى دراسي، رئيس جمعية الآباء. **بالنسبة للثانوي الإعدادي:** المدير، الحارس / الحراس العامون للخارجية، أستاذ عن كل مادة، رئيس جمعية الآباء، موجه. **بالنسبة للثانوي التأهيلي:** نفس مكونات الإعدادي، إضافة إلى الناظر، ومدير الدراسة إن وُجِدَ، وممثلين اثنين عن التلاميذ.	إعداد برامج الأنشطة الداعمة والموازية وتتبع تنفيذها وتقويمها. برمجة الاختبارات والامتحانات على صعيد المؤسسة. التنسيق بين مختلف المواد...
التعليمي	**بالنسبة للمدرسة الابتدائية، والإعدادية:** المدير، جميع مدرسي المادة الدراسية. **بالنسبة للثانوي التأهيلي:** المدير، مدير الدراسة إن توفر، الناظر، جميع مدرسي المادة.	دراسة وضعية تدريس المادة. تحديد حاجيات المادة التربوية. اختيار الكتب المدرسية الملائمة لتدريس المادة...
القسم	**بالنسبة للمدرسة الابتدائية:** المدير، جميع مدرسي القسم المعني، ممثل عن جمعية الآباء. **بالنسبة للثانوي بسلكيه:** المدير، مدير الدراسة إن توفر، جميع مدرسي القسم المعني، الحراس العامون، الموجه.	النظر في نتائج التلاميذ. اتخاذ قرارات انتقال أو تكرار أو فصل التلاميذ بناء على نتائجهم. دراسة طلبات التوجيه. اقتراح قرارات أديبية في حق غير المنضبطين...

2-سوسيولوجيا المدرسة:

مفهومها: الدراسة العلمية للتفاعل الموجود بين المدرسة والوسط الاجتماعي.

- **وظائف المدرسة:**

للمدرسة ثلاثة وظائف أساسية، وهي:

1. وظيفة حفاظية،
2. وظيفة الإعلام والتكوين،
3. وظيفة التنشئة الاجتماعية والسياسية.

وأما الرؤية الاستراتيجية فقد حددت وظائف المدرسة في خمسة أمور، وهي:

1. التعليم والتعلم والتثقيف.
2. التكوين والتأطير.
3. البحث والابتكار.
4. التنشئة الاجتماعية والتربية على القيم في بعديها الوطني والكوني.
5. التأهيل وتيسر الاندماج الاقتصادي والاجتماعي والثقافي.

- **أسس المدرسة الحديثة:**

- الجودة للجميع.
- الإنصاف وتكافؤ الفرص.
- الارتقاء بالفرد والمجتمع.

- **مواصفات المدرسة المغربية الحديثة:**

من مواصفات المدرسة المغربية الوطنية الجديدة التي حددها الميثاق الوطني، أنها:

- تجعل المتعلم في قلب الاهتمام والتفكير.
- مفعمة بالحياة، بفضل نهج تربوي نشيط.
- معتمدة على التعلم الذاتي.
- مفتوحة على محيطها.
- تحقق مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص أمام الجميع.

- تعميم تعليم جيد ومتنوع الأساليب.
- تحقيق قيم العدل والإنصاف...

• مؤسسات التربية والتعليم العمومي:

- **المدرسة الابتدائية:**

خاصة بالمرحلة الابتدائية.

يمكن أن تضم تعليما أوليا أو تعليما إعداديا؛ دون مستوى السنة النهائية أو هما معا.

يمكنها أن تشتمل على فرع أو عدة فروع.

- **الثانوية الإعدادية:**

تختص بالمرحلة الإعدادية.

يمكن أن تضم تعليما ابتدائيا أو تعليما تأهيليا دون مستوى السنة النهائية من التعليم التأهيلي، أو هما معا.

- **الثانوية التأهيلية:**

تختص بالمرحلة التأهيلية.

يمكن أن تضم تعليما ثانويا إعداديا.

أو أقساما تحضيرية لولوج المعاهد والمدارس العليا أو أقساما لتحضير شهادة التقني العالي أو كل ذلك.

3–التواصل البيداغوجي:

مفهوم التواصل:

التواصل بصفة عامة عبارة عن عملية إرسال رسالة بين طرفين أو أكثر، وتنجز بوسائل داخل سياق محدد من أجل إحدا أثر.

• **مفهوم التواصل البيداغوجي:**

كل أشكال ومظاهر العلاقات التواصلية بين المدرس (أو من يقوم مقامه) والمتعلمين أو بين المتعلمين أنفسهم. ويتضمن الوسائل التواصلية والمجال والزمان، ويهدف إلى تبادل أو تبليغ ونقل الخبرات والمعارف والمواقف ...

- **مظاهر التواصل التربوي:**

التواصل الوجداني: القدرة على التواصل من خلال التشبث بقيم التعاون واحترام الآخر داخل الجماعة.

التواصل الحسي الحركي: التواصل عن طريق أنشطة حركية تعبيرية مثل: الرسم،...

التواصل المعرفي: علاقة الذات بموضوع التعلم من خلال الفهم والتحليل والتركيب والنقد.

4-التنشيط التربوي:

مفهوم التنشيط التربوي: "مجموعة من العمليات التي يقوم بها المدرس من أجل إثارة الحيوية والفعالية وتحريك جماعة الفصل، لتحقيق الأهداف المسطرة . "

ويعتمد التنشيط التربوي أساسا على المنشط والمنشط والمكان والزمان، والوسائل البيداغوجية والمادية.

- **أهداف التنشيط التربوي :**

↲ تكسير الرتابة التي يعاني منها الفصل الدراسي،

↲ إضفاء روح الحيوية والنشاط في الفعل التربوي، والتحفيز على المشاركة،

↲ اكتساب مهارات التعبير الشفهي.

↲ تنمية مهارة التواصل والحوار.

↲ الانضباط لقواعد وضوابط الجماعة...

- **وظائف التنشيط التربوي:**

↲ التواصل، الترفيه، التثقيف، ترسيخ القيم، إشاعة روح التعاون، الانفتاح على الذات والغير ...

- **مواصفات المنشط الفعال:**

↲ التشب بمبادئ التنشيط،

↲ الالتزام بتثقيف الذات،

↲ التحكم في البرمجة اللغوية العصبية،

↲ الاقتناع بثقافة الحوار وتقبل النقد والاختلاف،

↲ التمكن من مهارة الارتجال واتخاذ المبادرة،

↲ سرعة البديهة،

↲ المداومة على التكوين واستعمال التكوين،

↲ القدرة على التخطيط والتدبير والتقويم،

- **عوائق التنشيط التربوي:**

↲ كثافة البرامج الدراسية.

↲ الاكتظاظ،

↲ الخجل والتردد، وعدم الانتباه وقلة التركيز

↲ فقدان الانضباط،

↲ المشاركة النسبية، سيطرة الصمت،

↲ قلة الموارد،

↲ ضيق الوقت وسوء تدبيره،

↲ عدم مراعاة المنشط لمستوى المشاركين (المعرفي والسوسيو ـ ثقافي)...

- **تقنيات التنشيط:**

هناك أنواع متعددة من تقنيات التنشيط، ويختلف تناولها واعتمادها من مادة إلى مادة ومن مستوى لمستوى، ومن طبيعة الدروس المقدمة أيضا، ومن أشهرها:

❖ **تقنية فليبس6*6:**

وهي طريقة عمل لفترة قصيرة (6 دقائق) من طرف مجموعة صغيرة لا يتعدى عدد أفرادها 6 تلاميذ، يمكن استغلال هذه التقنية بتكليف التلاميذ كمجموعات، بتدارس فقرة من الدرس أو تحليل نص من النصوص أو القيام بتجربة محددة ثم إبداء ملاحظاتهم واستنتاجاتهم.

ويقتضي تطبيق هذه التقنية :

1. تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة تختار كل منها منشطا ومقررا لها.
2. تشتغل كل مجموعة لمدة 6 دقائق ويدون خلالها المقرر أفكار المجموعة.
3. عرض نتائج أعمالها من طرف المقررين.
4. يوجه الأستاذ التلاميذ لإنجاز تقرير عام تركيبي انطلاقا من إنجازات المجموعات.
5. ويتلخص دور المنشط (الأستاذ) في توجيه أعمال المجموعات وتقويم نتائجها.

❖ **تقنية التجميع 3*4:**

تتمثل هذه التقنية في توزيع تلاميذ القسم إلى مجموعات تتكون من 4 أو 3 تلاميذ، وذلك بناء على التقويم التشخيصي، وتقوم هذه التقنية على الإجرأت التالية :

1. الأستاذ يمد المجموعات بالوثائق والمعينات اللازمة في موضوع التنشيط.
2. تقوم كل مجموعة بمقاربة الموضوع داخل غلاف زمني يمتد بين 10 إلى 20 دقيقة.
3. تعرض المجموعات نتائج مقاربتها وعملها على القسم في دقيقتين أو ثلاث.
4. يوجه الأستاذ التلاميذ لإنجاز تقرير تركيبي انطلاقا من تقارير المجموعات.

❖ تقنية العينة أو البانيل:

تتمثل هذه التقنية في تكليف مجموعة صغيرة من التلاميذ بالبحث في موضوع معين، ثم عرض ومناقشة ما توصلوا إليه أمام باقي التلاميذ في حصة معينة، مما يتيح مشاركة التلاميذ الذين لم يشاركوا في إعداد البحث في النقاش وطرح الأسئلة.

1. المنشط يقوم بتسيير حوار مجموعة البحث ، ويربط الاتصال بينها.

❖ الزوبعة الذهنية:

تقوم تقنية الزوبعة الذهنية على إشراك المتعلمين في المناقشة بهدف إنتاج واقتراح أفكار بشكل جماعي، أو لإيجاد حلول لموقف أو وضعية –مشكلة، وتستند هذه التقنية إلى جملة من الشروط أو المبادئ منها :

1. عرض المنشط المشكلة أمام المجموعة وتوضيحها وتحديد عناصرها.
2. إدلاء كل مشارك بآرائه واقتراحاته دون حكم أو نقد للآخرين.
3. عدم نقد أفكار المشاركين وتأجيل ذلك حتى يتم الاستماع للكل.
4. عدم إيقاف وحصر الطاقة التعبيرية للمتدخلين.
5. العمل على إغناء النقاش: كثرة وغزارة في الأفكار والاقتراحات.
6. جمع الأفكار والتدخلات وتدوينها.
7. تحليل الأفكار والاقتراحات في النهاية للخروج باستنتاج عام.

❖ تقنية المحاكاة:

هي تقنية تتيح تخيل وتمثيل مجتمع مصغر يشبه الظاهرة المراد دراستها من حيث عدد عناصره والعلاقات القائمة بين هذه العناصر، وهكذا فإن هذه التقنية تتيح للتلاميذ تقمص أدوار غير مألوفة لديهم وفهم الأخرين، وتيسر لهم إمكانيات التكيف في مجتمعهم.

5-الوسائل الديداكتيكية:

مفهوم الوسائل الديداكتيكية:

هي مجموعة من الأدوات والمعينات التي يوظفها المدرس بمعية المتعلمين، داخل القسم أو خارجه لبناء المعارف والمهارات، بغية تحقيق أو تنمية كفاية أو تقويمها.

- **أهمية الوسائل التعليمية:**

- نقل مضامين الدرس من التجريد إلى الملموس.
- تسهيل بناء المفاهيم والمهارات.
- تنمية روح الملاحظة لدى التلميذ.
- تحفيز المتعلم على المشاركة وخلق الدافعية لديه.
- اقتصاد الجهد والوقت.
- مساعدة المدرس على تطوير منهجية عمله، وزيادة مردوديته التربوية.

- **مراحل توظيف الوسائل التعليمية:**

المرحلة الأولى: مرحلة الاختيار والانتقاء:

عندما يخطط المدرس لفعل تعليمي فإنه يحدد الوسيلة التي سيستعين بها أثناء بناء الدرس؛ مستحضرا الاعتبارات الآتية:

- المستوى العمري والنفسي للمتعلمين.
- مكتسباتهم السابقة.
- قدرتهم على التحمل والمثابرة.
- انسجام الوسيلة مع الهدف.
- مدى توفر الوسيلة وملاءمتها للمحيط.

المرحلة الثانية: مرحلة التوظيف والإدماج:

- الاطلاع على محتوى الوسيلة وكيفية استعمالها.
- التأكد من صلاحيتها للاستعمال من حيث الجانب التقني والمادة العلمية.
- احترام معايير السلامة المرتبطة بالوسيلة المستخدمة.

- تهيئة المتعلمين والفضاء والزمان.
- إدراج الوسيلة التعليمية في اللحظة وفي المقطع الملائمين في سيرورة بناء الدرس.
- إشراك المتعلمين إشراكا فعالا في مختلف مراحل استغلالها.
- تقويم مدى أداء الوسيلة لوظيفتها.

- **أنواع الوسائل التعليمية:**

إن المعينات الديداكتيكية كثيرة ومتنوعة، وتختلف باختلاف المواد الدراسية، وباختلاف المستويات والأسلاك، ونذكر منها على سبيل التمثيل:

قارورات زجاجية، ملاقط خشبية، مصابيح، أشرطة الفيديو، أقراص معلوماتية، صور (شفافة، جدارية، شمسية..) شفافات، خرائط (جيولوجية، طبوغرافية..)، أنموذج الكرة الأرضية، مجسمات (العين، الدماغ، القلب،...)، مواد كيماوية، حاسوب مسلاط عاكس، مسخن مائي، ورق الترشيح، بوصلات، أوراق ملونة، قنينات، مجسمات هندسية (مكعب، مخروط، هرم...) السبورة، الكتاب المدرسي، النصوص، المبيانات، الرسوم التوضيحية والخطاطات،...

المجال الفرعي الخامس:

نظام التوجيه وتنظيم المسارات الدراسية.

التوجيه المدرسي:

*عملية سيكولوجية وبيداغوجية، هدفها اقتراح اتجاه معين لدراسة أو أنشطة التلاميذ، حسب ما يستجيب لحوافزهم وحاجاتهم واهتماماتهم، أو يتيح التعبير الفاعل عن إمكاناتهم وقدراتهم.

*اختيار شعبة من شعب التعليم والتكوين في الوسط المدرسي، أو برنامج من البرامج، ويتم هذا الاختيار حسب إجراءات متعددة منها:

1. اختيار من طرف المعني بالأمر نفسه، ومجلس التوجيه.
2. اختيار من طرف المربين والمؤسسة.
3. قرار التوجيه والتعيين.

يشمل التوجيه المدرسي والمهني والجامعي، مجموع الخدمات والأنشطة التربوية الموجهة للفئات المنصوص عليها في المادة 4 (القرار الوزاري بشأن تفعيل العمل بالنصوص التنظمية بشان التوجيه المدرسي والمهني والجامعي بتاريخ 9 أكتوبر 2019)، حسب خصوصيات كل فئة منهم، بهدف مساعدتهم على التوجيه، وكذا مجموع الآليات والمساطر والموارد التي يتم توظيفها من طرف مختلف الفاعلين والبنيات لهذا الغرض ويسري التوجيه المدرسي والمهني والجامعي على مؤسسات التربية والتعليم والتكوين التي تشمل التعليم الابتدائي، والتعليم الثانوي بسلكيه، والتربية غير النظامية، والتكوين المهني، والتعليم العالي.

الموارد البشرية المتدخلة في التوجيه المدرسي والمهني والجامعي:(المادة 34)

توفر للتوجيه المدرسي والمهني والجامعي موارد بشرية متخصصة بعد استفادتها من تكوين نظري وتطبيقي يؤهلها لممارسة مختلف المهام ذات الصلة بهذا المجال ويشكل المستشارون في التوجيه التربوي والمستشارون في التوجيه المهني الركيزة الأساسية للموارد البشرية التي يتعين تعزيزها وتقوية قدراتها، وتعزيز التنسيق بينها للاضطلاع بأدوارها كاملة في هذا المجال ويمكن عند الاقتضاء، الاستعانة بموارد بشرية أخرى تستجيب لطبيعة وحاجات مختلف بنيات التوجيه المدرسي والمي والجامعي.

ويشكل المستويان الخامس والسادس من التعليم الابتدائي، أولى مراحل تطور المشروع الشخصي للمتعلم، التي يرتكز العمل التربوي خلالها على تمكين المتعلم أساسا من استكشاف المهن، والتعرف على بعض خصائصها، وتصحيح التمثلات الخاطئة السائدة حولها، والتعرف على بعض الخصائص العامة للذات، واستكشاف بعض مكونات المحيط الدراسي والتكويني المباشر، مع الاستئناس بمفهوم المشروع الشخصي عند نهاية هذه المرحلة.

ومن المستجدات الواردة في هذا الصدد مذكرة: " الأستاذ الرئيس" إذ يمكن للأستاذ الرئيس أن يتتبع المشروع الشخصي للتلميذ.

****



بحمد الله وحسن عونه وتوفيقه



فهرست

المُقَدِّمَةُ الأُولَى...01
المُقَدِّمَةُ الثَّانِيَّةُ...02
المُقَدِّمَةُ الثَّالِثَةُ...03
المجال الرئيس الأول: المستجدات البيداغوجية.........04
المجال الفرعي الأول: نظريات التعلم: أسسها وتطبيقاتها البيداغوجية...05
نظرية التعلم السلوكية...06
نظرية التعلم الجشطالتية 10
نظرية التعلم البنائية...13
نظرية التعلم المعرفية...18
النظرية السوسيوبنائية...20
المجال الفرعي الثاني: تخطيط وتدبير وتقويم التعلمات...24
التخطيط...24
هندسة وتدبير التعلم...27
التقويم...32
المجال الفرعي الثالث: طرق التدريس وأساليبه..........43
مفهوم طرق التدريس...43
أنواع طرق التدريس...44
المجال الفرعي الرابع: مهنة التدريس: المبادئ والوظائف والأدوار...49
مهام التدريس الرئيسية...49
المجال الفرعي الخامس: المنهاج، مرتكزاته ومكوناته....55
مفهوم المنهاج التعليمي...55
مدخل الكفايات...58
الكفاية والقدرات...60
الكفاية والأهداف التعلمية...61
الكفاية والموارد...61
تصنيف الكفايات حسب الوثائق التربوية الوطنية....61
المحتوى الدراسي...62
البرنامج الدراسي...63
الكتاب المدرسي...64
المجال الرئيس الثاني: مستجدات نظام التربية والتكوين...66
المجال الفرعي الأول: مرجعيات إصلاح نظام التربية والتكوين...67
كرونولوجيا الإصلاحات التربوية بالمغرب.................67
الوثائق الرسمية في النظام التربوي............................70
الميثاق الوطني للتربية والتكوين................................70
الكتاب الأبيض...71
تقرير المجلس الأعلى للتعليم 2008 71
المخطط الاستعجالي 2002-2012 72
الرؤية الاستراتيجية 2015ـ2030...........................72
حافظة مشاريع الرؤية الاستراتيجية...........................73
التدابير ذات الأولوية...73
المنهاج الدراسي المنقح للسنوات الأربع للتعليم الابتدائي...74
مواصفات المتعلمين...74
المجال الفرعي الثاني: غايات نظام التربية والتكوين.....76
المجال الفرعي الثالث: تدبير نظام التربية والتكوين.....78
المجال الفرعي الرابع: الحياة المدرسية: النظام وآليات التفعيل...80
الحياة المدرسية...80
سوسيولوجيا المدرسة...84
التواصل البيداغوجي...85
التنشيط التربوي...86
الوسائل الديداكتيكية...89
المجال الفرعي الخامس: نظام التوجيه وتنظيم المسارات الدراسية...91


لا
تنسوني من دعواتكم :)